AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT ET À LA MINISTRE RESPONSABLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie

OCTOBRE 2016

Conseil supérieur de l'éducation

depuis 1964

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Isabelle Gobeil, coordonnatrice de la CEAFC (jusqu'en décembre 2014)
Maxime Steve Bégin, coordonnateur par intérim de la CEAFC (de janvier à décembre 2015)
Jean Rousseau, coordonnateur de la CEAFC (depuis janvier 2016)

Rédaction
Maxime Steve Bégin
Jean Rousseau

Recherche
Maxime Steve Bégin
Isabelle Gobeil

Collaboration à la recherche
Niambi Mayasi Batiotila

Soutien technique
Secrétariat : Michèle Brown
Documentation : Johane Beaudoin
Édition : Caroline Gaudreault
Informatique : Sébastien Lacassaigne
Révision linguistique : Des mots et des lettres

Conception graphique et mise en page
Ose Design

Avis adopté à la 636e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 22 avril 2016.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016
ISBN : 978-2-550-76531-8 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-76532-5 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2016

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; secondaire; collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, par l'audition d'experts et par des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de 75 personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 COMPRENDRE CE QU'EST L'ÉDUCATION POPULAIRE ET SON ARTICULATION À UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE 7

1.1 L'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE : UNE CONCEPTION À PROMOUVOIR 8

1.1.1 Le concept d'éducation tout au long de la vie 8

1.1.2 L'éducation des adultes : une composante centrale de l'éducation tout au long de la vie 10

1.1.3 Prendre en compte le « large de la vie » 11

1.1.4 La place de l'éducation tout au long et au large de la vie dans les politiques éducatives du Québec 15

1.1.5 Des besoins et des intérêts auxquels les politiques éducatives québécoises accordent moins d'importance 17

1.2 L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE À UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE 22

1.2.1 Un moyen de concrétiser le droit des adultes à l'éducation par un accroissement de son accès 24

1.2.2 Une voie d'éducation à la citoyenneté et de renforcement du caractère démocratique du Québec 28

1.2.3 Des parcours éducatifs soutenant le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif 30

1.2.4 Des parcours qui stimulent le maintien et le développement des compétences en littératie des adultes 33

1.3 POUR UNE DÉFINITION DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AUJOURD'HUI 34

1.3.1 Une notion dont l'usage n'est pas fixé 35

1.3.2 Les caractéristiques de l'éducation populaire 36

1.4 CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE 1 42

CHAPITRE 2 UNE EXPLORATION DU CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUÉBEC 45

2.1 UN BREF DÉTOUR PAR L'HISTOIRE : LA RECONNAISSANCE ET LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE 46

2.1.1 Avant les années 1960 : une éducation populaire quasi synonyme d'éducation des adultes 47

2.1.2 Les années 1960 et 1970 : une éducation populaire reconnue et pensée dans une perspective de « modernisation sociale » 51

2.1.2.1 En milieu institutionnel 51

2.1.2.2 En milieu non institutionnel 54

2.1.2.3 La contribution des universités 57

2.1.3 De 1980 à 2000 : une éducation populaire moins reconnue par l'État et un déploiement différencié selon les milieux 59

2.1.3.1 En milieu institutionnel 60

2.1.3.2 En milieu non institutionnel 61

2.1.4 De 2001 à aujourd'hui : des politiques dont la mise en œuvre ne s'appuie plus sur l'éducation populaire 64

2.1.4.1 En milieu institutionnel 64

2.1.4.2 En milieu non institutionnel 65

2.1.5 Ce qu'on peut retenir de ce survol historique 69

2.2 DES ILLUSTRATIONS DES PRATIQUES MISES EN AVANT DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ... 72

2.2.1 Des pratiques visant l'adaptation sociale ... 72

2.2.1.1 L'École citoyenne du Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP) ... 72

2.2.1.2 Mieux vivre avec un problème de santé chronique : les groupes d'entraide soutenus par l'Association pulmonaire du Québec ... 74

2.2.1.3 De l'appropriation des outils propres à l'environnement technologique à la participation citoyenne : l'exemple de Communautique ... 74

2.2.2 Des pratiques visant la transformation sociale ... 76

2.2.2.1 Une démarche de revendication pour l'obtention d'un tarif alpha dans le transport en commun ... 76

2.2.2.2 Défaire les préjugés et les stéréotypes à l'endroit des femmes âgées : une démarche de La Marie Debout ... 77

2.2.2.3 Deux initiatives d'éducation populaire traduisant la perspective de transformation sociale à la FTQ : l'École des femmes et une formation sur l'action sociale et politique ... 79

2.2.2.4 La mobilisation citoyenne autour d'une question environnementale ... 80

2.3 LES ACTEURS AUXQUELS LE CONSEIL S'EST PLUS PARTICULIÈREMENT INTÉRESSÉ ET LES FORMES D'ÉDUCATION POPULAIRE QU'ILS DÉPLOIENT ... 82

2.3.1 L'éducation populaire en milieu institutionnel ... 83

2.3.1.1 Les commissions scolaires ... 83

2.3.2 L'éducation populaire en milieu non institutionnel ... 86

2.3.2.1 Les organismes d'action communautaire autonome ... 86

2.3.2.2 Les organisations syndicales ... 96

2.4 DES PRATIQUES VISANT LE SOUTIEN DE DÉMARCHES D'ÉDUCATION POPULAIRE ... 100

2.5 CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE 2 ... 106

CHAPITRE 3 DES DÉFIS AUXQUELS SONT CONFRONTÉS LES PRINCIPAUX ACTEURS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ... 109

3.1 DES DÉFIS TRANSVERSAUX ... 110

3.1.1 Faire valoir la légitimité et la pertinence de l'éducation populaire pour répondre à certains besoins éducatifs ... 110

3.1.2 Maintenir et améliorer la qualité des pratiques éducatives : des conditions préalables à revoir et des mesures de soutien à développer ... 114

3.2 DES DÉFIS PROPRES À L'ÉDUCATION POPULAIRE EN MILIEU INSTITUTIONNEL ... 118

3.2.1 Dans les commissions scolaires, élargir la possibilité pour les adultes de développer leur pouvoir d'agir individuel et collectif, leur capacité à assumer leurs différents rôles sociaux et leur aptitude à s'adapter à la société ... 119

3.2.1.1 Un régime pédagogique et un financement qui ne permettent pas de répondre à divers besoins des adultes par l'éducation populaire ... 119

3.2.1.2 Le recours à d'autres services de la formation générale des adultes à des fins d'éducation populaire : une solution alternative, mais imparfaite ... 124

3.3 DES DÉFIS PROPRES À L'ÉDUCATION POPULAIRE NON INSTITUTIONNELLE ... 128

3.3.1 En action communautaire autonome, consolider et développer l'éducation populaire ... 128

3.3.1.1 La reconnaissance de l'action communautaire autonome comme véhicule éducatif légitime et pertinent ... 129

3.3.1.2 Le maintien des pratiques d'éducation populaire en contexte de précarité ... 132

3.3.1.3 La pérennité des regroupements d'organismes et des organismes communautaires autonomes de formation qui soutiennent les pratiques éducatives ... 135

3.3.1.4 Le développement de modalités de formation du personnel plus structurées à l'interne ... 138

3.3.2 Du côté des organisations syndicales, assurer la reconnaissance de la formation syndicale comme partie intégrante du champ de l'éducation populaire et, plus largement, de l'éducation des adultes ... 139

3.4 CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE 3 ... 142

CHAPITRE 4 DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS VISANT À ACCROÎTRE L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE POUR LES ADULTES ... 145

4.1 TROIS PRINCIPES À PRENDRE EN COMPTE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS AVANCÉES ... 147

4.2 ORIENTATION 1 : ENGAGER LE QUÉBEC DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION ÉLARGIE À LAQUELLE L'ÉDUCATION POPULAIRE CONTRIBUE POUR LE MIEUX-ÊTRE DES ADULTES ... 148

4.2.1 Adopter une perspective éducative soutenant la reconnaissance de l'éducation populaire ... 148

4.2.2 Assurer une meilleure visibilité à l'éducation populaire ... 152

4.3 ORIENTATION 2 : CONSOLIDER ET ACCROÎTRE LA PLACE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE COMME MOYEN DE SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES ADULTES ET DE LEUR CAPACITÉ À JOUER LEURS DIFFÉRENTS RÔLES ... 154

4.3.1 Reconnaître l'éducation populaire comme composante centrale de l'action communautaire autonome ... 158

4.3.2 Assurer la pérennité et le développement des pratiques d'éducation populaire des organisations qui travaillent avec des personnes en situation de vulnérabilité ou d'exclusion ... 160

4.3.3 Garantir la pérennité de certaines structures qui favorisent l'essor de l'éducation populaire ... 162

4.3.4 Dans les commissions scolaires, revoir les modalités d'encadrement propres aux services d'éducation populaire et se donner les moyens de leur mise en œuvre ... 163

4.4 ORIENTATION 3 : PÉRENNISER ET ENRICHIR LES MOYENS D'UNE ÉDUCATION POPULAIRE DE QUALITÉ ... 168

4.4.1 Soutenir la formation des intervenantes et des intervenants ... 170

4.4.1.1 Enrichir le contenu de certaines formations collégiales et universitaires pour permettre l'acquisition d'habiletés relatives à l'éducation populaire ... 171

4.4.1.2 Prendre en compte les besoins relatifs au développement de compétences en éducation populaire dans le cadre des formations s'adressant aux enseignants et aux intervenants en éducation et en formation des adultes ... 172

4.4.2 Développer une fonction d'observatoire des pratiques d'éducation populaire et accroître la recherche portant sur ces pratiques ... 173

4.4.3 Accroître l'apport des pratiques de soutien à l'éducation populaire ... 175

4.4.3.1 Dans les universités, donner de l'ampleur à une fonction de soutien aux pratiques d'éducation populaire ... 175

4.4.3.2 Dans les cégeps, développer le soutien aux pratiques d'éducation populaire ... 179

CONCLUSION ... 183

REMERCIEMENTS ... 186

ANNEXES ... 191

Annexe 1 : Différents courants qui ont marqué l'histoire de l'éducation populaire au Québec ... 192

Annexe 2 : La collecte d'information et les consultations menées par la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue ... 194

Annexe 3 : Les démarches d'organisations issues de la société civile pour la reconnaissance et le soutien de l'éducation populaire au cours des années 1960 et 1970 ... 198

Annexe 4 : Les caractéristiques de l'approche d'éducation populaire autonome ... 200

Annexe 5 : Résumé des consultations portant sur les relations de collaboration ... 204

BIBLIOGRAPHIE ... 207

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION CONTINUE ... 223

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ... 225

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ... 226

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1

Les composantes de l'éducation tout au long et au large de la vie 14

TABLEAU 2

L'univers de l'*empowerment* 33

TABLEAU 3

Les principaux acteurs de l'éducation populaire au cours de la Révolution tranquille et les formes données à l'éducation populaire, par ordre alphabétique 56

TABLEAU 4

L'évolution des dénominations génériques des organisations communautaires porteuses de l'éducation populaire autonome 63

TABLEAU 5

Les caractéristiques cumulatives des différentes formes d'action communautaire 66

TABLEAU 6

Repères chronologiques relatifs à l'éducation populaire 70

TABLEAU 7

Exemples de cours de la formation de base commune dont les thèmes pourraient faire l'objet d'une démarche d'éducation populaire 123

TABLEAU 8

Nombre de projets soutenus par le Fonds des services aux collectivités, selon les universités, 1991-1992 à 2015-2016 178

LISTE DES ENCADRÉS ET DES FIGURES

ENCADRÉ 1
Une notion structurante dans la pensée de l'UNESCO 9

ENCADRÉ 2
L'apprentissage et l'éducation des adultes selon l'UNESCO 10

ENCADRÉ 3
Ce que le Conseil entend par « large de la vie » 13

ENCADRÉ 4
Les principaux domaines de l'éducation et de la formation des adultes selon l'UNESCO 20

ENCADRÉ 5
Des situations à l'origine de pratiques d'éducation populaire 21

ENCADRÉ 6
Les fonctions reconnues à l'éducation populaire 23

ENCADRÉ 7
L'éducation populaire en quelques chiffres 28

ENCADRÉ 8
Les fondements de la citoyenneté selon le Conseil 29

ENCADRÉ 9
Les principes de l'approche de développement du pouvoir d'agir selon Le Bossé 32

ENCADRÉ 10
La définition de l'éducation populaire formulée par le Conseil 39

ENCADRÉ 11
Les deux pôles d'un continuum : un courant d'adaptation sociale et un courant de transformation sociale 40

ENCADRÉ 12
Les cercles agricoles du XIXe siècle : une forme d'éducation populaire 49

ENCADRÉ 13
L'Université ouvrière 50

ENCADRÉ 14
L'organisation de la fonction sociale de l'université selon le Conseil des universités 57

ENCADRÉ 15
Une politique institutionnelle de services aux collectivités à l'UQAM 58

ENCADRÉ 16
Les fondements de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire 66

ENCADRÉ 17

La nature du mouvement communautaire autonome 87

ENCADRÉ 18

L'influence de la pédagogie de la conscientisation de Paolo Freire en éducation populaire autonome 90

ENCADRÉ 19

Des pratiques au caractère novateur 93

ENCADRÉ 20

La mission universitaire selon le Conseil 102

ENCADRÉ 21

Les articles du régime pédagogique de 1994 concernant l'éducation populaire 121

ENCADRÉ 22

Des principes favorisant l'expression de la demande 155

ENCADRÉ 23

Les quatre principales formes de collaboration entre les organisations en éducation 157

ENCADRÉ 24

Les rapports entre l'éducation populaire, l'éducation populaire autonome et l'action communautaire autonome selon la PRSAC 200

FIGURE 1

Services éducatifs prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes 84

FIGURE 2

Organisation générale du mouvement d'action communautaire autonome 88

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACA :	Action communautaire autonome
ACFAS :	Association francophone pour le savoir
AQIFGA :	Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes
ARUC :	Alliances de recherche universités-communautés
ASEED :	Action pour la solidarité, l'équité, l'environnement et le développement
CCEG :	Centre collégial d'expertise en gérontologie
CCTT :	Centre collégial de transfert technologique
CDEACF :	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine
CEAFC :	Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue
CEDA :	Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri
CFP :	Centre de formation populaire
CIEA :	Conseil international d'éducation des adultes
COCAF :	Coalition des organismes communautaires autonomes de formation
COCo :	Centre des organismes communautaires
COMSEP :	Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire
CPE :	Centre de la petite enfance
CPRF :	Carrefour de participation, ressourcement et formation
CREP :	Centre de ressources éducatives et pédagogiques
CSAC :	Comité des services aux collectivités (UQAM)
CSDM :	Commission scolaire de Montréal
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
CSN :	Confédération des syndicats nationaux
CSQ :	Centrale des syndicats du Québec
DCD :	Défense collective des droits
DES :	Diplôme d'études secondaires
DGEA :	Direction générale de l'éducation des adultes (MEQ)
DGEP :	Direction générale de l'éducation permanente (MEQ)
EPA :	Éducation populaire autonome
FAQ :	Femmes autochtones du Québec
FBC :	Formation de base commune
FGA :	Formation générale des adultes
FSC :	Fonds des services aux collectivités
FTQ :	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
GRIP :	Groupe de recherche d'intérêt public
ICEA :	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
IFPCA :	Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation

JOC :	Jeunesse ouvrière catholique
MARP :	Méthodes actives de recherche participative
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR :	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEPACQ :	Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS :	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
OVEP :	Organisme volontaire d'éducation populaire
PACTE :	Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation
PAEIC :	Programme d'apprentissage expérientiel par l'intervention communautaire
PAMT :	Programme d'apprentissage en milieu de travail
PART :	Programme d'aide à la recherche et au transfert
PGEAFC :	Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue
PIDESC :	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
PRSAC :	Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire
PSAPA :	Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome
PSEPA :	Programme de soutien à l'éducation populaire autonome
PSOC :	Programme de soutien aux organismes communautaires
REPAC 03-12 :	Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches
RGPAQ :	Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
RQ-ACA :	Réseau québécois de l'action communautaire autonome
SAC :	Service aux collectivités (UQAM)
SACA :	Secrétariat à l'action communautaire autonome
SACAIS :	Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales
SARCA :	Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SEAPAC :	Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire
STM :	Société de transport de Montréal
TEVEC :	Télévision éducative du Québec
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
TREAQ :	Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec
TREAQFP :	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
TROVEPE :	Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Estrie
TROVEPO :	Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais
UPA :	Union des producteurs agricoles
UQAM :	Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

> « Il faudra qu'avec le temps, l'éducation populaire devienne partie intégrante de notre conception de l'éducation (je n'ai pas dit "de notre système d'enseignement"). Quand nous aurons opéré ce changement dans notre pensée, l'œuvre de ces centaines de cercles et de services qui continuent, sur une base bénévole, l'éducation des adultes engagés dans la vie, ne nous apparaîtra plus comme une œuvre de charité ou de service social (entendu dans son sens curatif), mais comme un élément essentiel de notre structure sociale. » (Ryan, 1950.)

Dans un précédent avis portant sur le rehaussement des compétences en littératie des adultes faibles lecteurs (2013), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a fait valoir que la formation offerte par les établissements scolaires n'est pas la seule voie envisageable pour les adultes dans leurs efforts visant à maintenir et à améliorer ces compétences. Pour mettre en relief les possibilités de développement de la littératie, le Conseil s'est alors intéressé à d'autres lieux offrant des occasions éducatives.

Constatant la grande richesse de ces occasions et la variété des questions auxquelles elles répondent, le Conseil a entrepris d'examiner, dans le cadre du présent avis, les possibilités offertes par certains de ces lieux d'éducation non formelle. Les pratiques d'éducation populaire qui y foisonnent ont attiré son attention, autant parce qu'elles répondent à des besoins éducatifs variés que par la multiplicité des lieux où elles se déploient et la diversité des approches proposées. Le Conseil avait abordé l'éducation populaire sous différents angles dans certains travaux précédents (ex. : CSE, 1982a, 1982b, 1987, 1992, 1998), mais n'y avait jamais encore consacré un avis. Des recherches ayant conduit à la préparation de celui-ci, il dégage une définition opérationnelle de l'éducation populaire[1] :

> **L'éducation populaire est un processus d'apprentissage interactif et collectif pouvant prendre diverses formes en réponse à des besoins variés ancrés dans différentes sphères de la vie adulte. Elle permet à des acteurs sociaux individuels ou collectifs de développer leur capacité à agir de façon autonome, à faire respecter leurs droits, à exercer les rôles qu'ils se donnent, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie.**

L'exploration de cet univers de pratiques a permis au Conseil de constater que l'éducation populaire, par sa complémentarité avec les possibilités d'éducation formelle et autres, accroît considérablement le nombre de propositions faites par l'éducation des adultes. D'ailleurs, une recommandation adoptée en 2015 par la conférence générale de l'UNESCO fait de l'éducation populaire (aussi nommée *éducation communautaire* ou *éducation libérale*, selon les termes utilisés dans les pays où elle se déploie) un important véhicule de l'éducation à la citoyenneté active et l'un des trois piliers de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (CONFINTEA VI : bulletin de suivi, 2015; UNESCO, 2015). Pour toutes ces raisons, le Conseil a choisi de s'y intéresser.

Toutefois, le silence qui a entouré les pratiques d'éducation populaire dans les discussions relatives à l'éducation des adultes au Québec, au cours de la dernière décennie, est étonnant. L'éducation populaire a joué des rôles fondamentaux à différents moments de l'histoire du Québec comme voie d'éducation des adultes. Avant les années 1960, elle occupait une place prédominante, notamment

1. Cette définition se veut opérationnelle et non conceptuelle en ce qu'elle vise à mettre en lumière le mode de fonctionnement et les objectifs de l'éducation populaire. Elle permet également de dégager une lecture de l'éducation populaire qui mise sur les points communs des pratiques déployées dans les différents milieux et qui facilite sa compréhension pour des personnes peu familières avec ce champ éducatif.

du côté francophone par certaines initiatives marquantes de l'Église catholique. Elle a aussi joué un rôle important dans le passage de la société québécoise à la modernité par sa contribution à l'effort d'accroissement du niveau général d'éducation de la population québécoise.

Encore aujourd'hui, l'éducation populaire représente, pour plusieurs milliers de personnes, une voie éducative déterminante permettant de composer avec les défis de la vie adulte, tout en constituant une source d'innovation et de changement social, entre autres comme soutien à l'action collective de nombreux mouvements sociaux. À ce titre, elle a également contribué à l'évolution de la société dans une perspective de justice sociale et de bien commun. Elle est, par exemple, derrière les mouvements qui ont mené à la mise en place de mécanismes tels que l'aide juridique (1972), les centres de la petite enfance[2], les centres locaux de santé communautaire (1974) ou la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale (2002).

Malgré cet apport à la société, elle donne présentement l'impression d'être « sortie de l'écran radar ». En effet, les dernières mentions de l'éducation populaire dans des publications gouvernementales remontent au début des années 2000, avec la parution de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (Secrétariat à l'action communautaire autonome [SACA], 2001)[3] et de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (PGEAFC) (Gouvernement du Québec, 2002b).

Pourtant, il n'est pas nécessaire de se livrer à un exercice d'archéologie pour relever son existence. En observant attentivement les possibilités actuelles d'éducation s'offrant aux adultes et en portant un regard sur les besoins qui ne sont pas liés à la formation relative au marché du travail, on trouve des exemples de pratiques d'éducation populaire. Suivant différentes mutations sociales, elle s'est aussi transformée et continue de le faire aujourd'hui. Ainsi, elle est associée à différentes appellations et démarches (ex. : alphabétisation populaire, santé communautaire, action collective, formation syndicale, éducation à la coopération, luttes sociales, mouvements sociaux, groupes d'entraide, groupes de discussion, Université populaire). Toujours d'actualité, elle épouse des enjeux sociaux importants (ex. : pauvreté, défense des droits, appropriation des technologies de l'information et de la communication et démocratisation de leur accès, changements climatiques et environnement) et permet de répondre à des besoins qui peuvent se manifester à différents moments de la vie adulte (ex. : littératie financière, compétences parentales, prise en charge de sa propre santé ou de celle des siens, alphabétisation, saines habitudes de vie, communication).

L'éducation populaire élargit donc considérablement la portée de l'éducation des adultes et contribue à réaliser le désir du Québec de s'inscrire dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, comme le suggère le sous-titre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. En fournissant des réponses éducatives à une diversité de besoins exprimés par les adultes, elle contribue au déploiement d'une éducation non seulement tout au long, mais aussi tout au large de la vie[4]. Elle permet également l'accès à un parcours éducatif pour des milliers d'adultes chaque année (voir l'encadré 7).

En somme, le Conseil n'en arrive pas tant au signalement d'une disparition qu'à un constat de visibilité réduite. Les travaux qu'il a entrepris indiquent que non seulement l'éducation populaire appartient à tous les temps, même aux temps présents, mais qu'elle répond aussi à des objectifs et prend des formes qui suivent l'évolution de la société, de ses institutions et des besoins éducatifs ressentis, individuellement ou collectivement, par des adultes qui y font appel.

---

2. L'instauration des centres de la petite enfance (CPE) en 1997 tire son origine des garderies populaires créées à partir de la fin des années 1960. Plusieurs étapes intermédiaires ont marqué le processus de création des CPE.

3. Il faut également noter la parution du Cadre de référence en matière d'action communautaire (SACA, 2004), qui balise la mise en œuvre de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire. Ce document fait aussi référence aux pratiques d'éducation populaire que déploient les organismes d'action communautaire autonome.

4. À propos de la notion d'éducation tout au long et au large de la vie, voir l'encadré 3.

Devant la richesse et la diversité offertes aux adultes par l'éducation populaire comme voie éducative, on peut se demander si l'invitation lancée par Claude Ryan au début des années 1950 (voir la citation qui se trouve au début de l'introduction) a été entendue. Le Québec reconnaît-il à l'éducation populaire la place qui lui revient comme composante de l'éducation des adultes en réponse à des besoins et à des aspirations légitimes? Les travaux menés par le Conseil suggèrent plutôt que l'éducation populaire suscite aujourd'hui un faible intérêt, notamment auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). En témoigne la place marginale qui lui est accordée dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

Les objectifs liés au développement de la main-d'œuvre prennent actuellement une place importante dans les politiques et les orientations gouvernementales relatives à l'éducation des adultes. Si ces objectifs sont légitimes et répondent à un enjeu pour le Québec, il doit toutefois demeurer un espace pour des préoccupations éducatives autres qui correspondent à des « besoins vitaux de la personne » (Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1986, p. 4).

En choisissant de s'intéresser à l'éducation populaire, le Conseil était conscient qu'il jouait d'audace. Mettre en valeur ce champ de l'éducation des adultes actuellement, c'est sans aucun doute chercher à changer de façon marquée, au Québec, la conception de l'éducation en général et de l'éducation des adultes en particulier. C'est donc dans la perspective d'une réponse éducative légitime et plus large aux besoins des adultes que cet avis traite de l'éducation populaire.

L'objectif général des travaux entrepris par le Conseil était de mieux comprendre, mettre en lumière et promouvoir le champ de l'éducation populaire comme ensemble de pratiques éducatives légitimes au Québec. Ces travaux l'ont amené à formuler des propositions afin de donner à l'éducation populaire toute la dimension et tous les moyens nécessaires pour lui permettre de mieux jouer son rôle auprès des citoyennes et des citoyens du Québec, et de l'inclure dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, placée comme principe organisateur d'une politique éducative renouvelée faisant appel à toutes les possibilités éducatives, de manière à « mettre en valeur la complémentarité des champs et des temps de l'éducation moderne » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1999, p. 98).

Ainsi, le chapitre 1 du présent avis permet de comprendre l'articulation entre une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie et le champ de l'éducation populaire, dont la contribution à la mise en œuvre d'une telle perspective est illustrée. De plus, afin de cerner ce qu'est l'éducation populaire, on y dégage un ensemble de caractéristiques communes aux pratiques qui peuvent aujourd'hui être reconnues comme appartenant à ce champ éducatif.

Le chapitre 2 dresse un portrait de l'éducation populaire qui met au jour sa contribution à l'éducation des adultes. Pour ce faire, un survol historique des pratiques relevant de l'éducation populaire est effectué, en distinguant celles qui font partie du milieu institutionnel, qui est sous la gouverne de l'État, de celles qui caractérisent le milieu non institutionnel, qui se trouve au sein de la société civile. Puis, à partir des consultations menées par le Conseil, différentes pratiques caractérisant le champ de l'éducation populaire sont présentées, laissant ainsi entrevoir ses diverses contributions. À partir de cette mosaïque, il est ensuite question du rôle de quelques acteurs ayant retenu l'attention du Conseil en raison de leur importance : les commissions scolaires, les cégeps, les organisations syndicales, les organismes d'action communautaire autonome et les universités.

Ensuite, le chapitre 3 expose les défis auxquels le champ de l'éducation populaire et les instigateurs de ses pratiques doivent faire face. Alors que certains défis sont de nature transversale, d'autres concernent les principaux acteurs de ce champ, lesquels sont présentés dans le chapitre précédent.

Finalement, le chapitre 4 présente les recommandations que formule le Conseil au regard des défis exposés au chapitre précédent. L'objectif principal de cet avis est de rappeler que l'éducation populaire est une voie éducative légitime et pertinente permettant de répondre adéquatement à certains besoins ou intérêts des citoyennes et des citoyens, ce qu'il convient de reconnaître. Les recommandations formulées vont dans ce sens, notamment pour favoriser une meilleure intégration de l'éducation populaire aux outils dont dispose l'éducation des adultes.

CHAPITRE 1

COMPRENDRE CE QU'EST L'ÉDUCATION POPULAIRE ET SON ARTICULATION À UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE

> « On se rend facilement compte que le besoin d'éducation non formelle va augmenter sans cesse pour les adultes qui doivent faire face à des transformations et à des bouleversements sociaux et culturels se succédant avec une rapidité de plus en plus grande. C'est à la fois l'individu dans son comportement et la société dans ses structures qui ont besoin d'adaptation constante et pour qui l'éducation des adultes est devenue, depuis quelques années, une exigence primordiale au même titre que la formation scolaire. » (Comité d'étude sur l'éducation des adultes, 1964, p. 59.)

Ce chapitre a pour objet de définir les principaux concepts utilisés par le Conseil dans le présent avis. Au centre des travaux ayant mené à cet avis se trouvent les notions d'éducation tout au long et au large de la vie et d'éducation populaire. Les précisions apportées permettent d'établir une compréhension commune qui soutiendra l'exploration du champ actuel de l'éducation populaire et de ses défis.

On s'intéresse d'abord à la notion d'éducation tout au long et au large de la vie comme principe d'organisation de toutes les formes d'éducation. On situe l'éducation des adultes comme un secteur exerçant un rôle pivot pour cette notion. On s'intéresse également aux politiques éducatives du Québec et à leur inscription dans une telle perspective.

La section suivante permet de situer l'apport de l'éducation populaire à cette perspective et de mieux comprendre l'intérêt du Conseil pour ce champ éducatif.

Le concept d'éducation populaire, quant à lui, a été maintes fois défini, dans différents contextes et à différents moments. Le Conseil présente, à la section 1.3, le résultat de ses propres travaux à cet égard, tout en prenant soin d'expliquer pourquoi il s'est livré à cet exercice de définition de ce champ de l'éducation des adultes.

1.1 L'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE : UNE CONCEPTION À PROMOUVOIR

1.1.1 LE CONCEPT D'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Le concept d'apprentissage tout au long de la vie occupe une place centrale dans la politique qui a été proposée, en 2002, par le gouvernement québécois pour orienter l'éducation des adultes ainsi que la formation continue et qui est toujours en vigueur. Cette notion se situe dans le prolongement de celle, plus ancienne, d'éducation permanente[5]. Dans le cas de l'éducation tout au long de la vie comme dans celui de l'éducation permanente, la vision proposée est porteuse de l'idée d'une éducation qui ne se termine pas avec la formation de base ou qui est nécessaire pour occuper un emploi, mais qui se poursuit à l'âge adulte. L'apprentissage y est plutôt considéré comme un processus inhérent à la condition humaine : « Qu'il en soit conscient ou non, l'être humain ne cesse de s'instruire et de se former tout au long de sa vie […] » (Commission internationale sur le développement de l'éducation, 1972, p. 162). Vue sous cet angle, l'idée d'une éducation qui se façonne en suivant l'évolution de l'humain, toute sa vie durant, constitue en fait « l'élaboration récente d'une idée ancienne » (Forquin, 2004). Le concept se distingue toutefois de la simple observation d'une caractéristique humaine fondamentale, puisque ce besoin d'apprendre de façon continue devient le point de départ permettant de penser les politiques que les sociétés se donnent en matière d'apprentissage pour assurer leur développement global et celui des citoyennes et des citoyens.

5. En 1982, s'inspirant de la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes,* adoptée par l'UNESCO en 1976, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que l'éducation permanente « désigne un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif » (CSE, 1982a, p. 64).

ENCADRÉ 1 UNE NOTION STRUCTURANTE DANS LA PENSÉE DE L'UNESCO

L'UNESCO promeut la notion d'éducation tout au long de la vie depuis les années 1960 environ dans ses travaux concernant le développement d'une vision globale de l'éducation. Cette notion a été traitée davantage dans le rapport intitulé *Apprendre à être* (1972) et préparé par la Commission internationale sur le développement de l'éducation (commission Faure). Plus récemment, le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (commission Delors) faisait de l'éducation tout au long de la vie un concept clé qui, selon elle, doit être placé au cœur même de la société (1999)[6]. Cette conception de l'éducation vise à répondre non seulement aux défis d'une société en changement constant – rendant les connaissances et les compétences rapidement obsolètes dans certains domaines de la vie professionnelle ou privée –, mais aussi à ceux que pose une société plurielle au sein de laquelle la compréhension mutuelle devient une exigence (p. 20). Ce dernier aspect – apprendre à vivre ensemble – constitue d'ailleurs l'un des quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie selon la Commission[7]. Pour cette dernière, une telle conception de l'éducation se perpétuant tout au long de la vie comporte une importante dimension citoyenne.

En 2010, le Cadre d'action de Belém, établi pour préciser de nouvelles orientations relatives au droit à l'éducation, en particulier pour les adultes, a permis de réaffirmer cette vision d'un « apprentissage global, inclusif et intégré tout au long et dans tous les aspects de la vie, pour tous les jeunes et tous les adultes » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010, article 4). Ce texte fait de l'apprentissage tout au long de la vie « une philosophie, un cadre de pensée et un principe d'organisation de toutes les formes d'éducation, basé sur des valeurs humanistes et démocratiques d'inclusion et d'émancipation; il a un caractère global et fait partie intégrante de la vision d'une société fondée sur le savoir » (article 7).

L'éducation tout au long de la vie implique donc une vision de l'éducation comme étant une activité humaine qui n'est jamais achevée, puisque les occasions, les intérêts et les besoins sont multiples et évoluent dans le temps avec la personne et la société dans laquelle elle s'inscrit. En ce sens, elle rompt avec l'idée d'une formation qui puisse être terminale. Elle table sur toutes les modalités et tous les lieux d'apprentissage qui peuvent être mis à contribution. Elle devient un continuum qui intègre autant l'éducation formelle que l'éducation non formelle ou informelle (voir le tableau 1), qui comprend les dispositifs s'adressant aux jeunes et aux adultes de tous âges et qui couvre l'entièreté des besoins et des intérêts auxquels une réponse éducative peut être proposée. Finalement, elle inclut autant les occasions d'apprentissage institutionnelles (écoles, collèges, universités) que non institutionnelles (organismes, Web, activités culturelles, apprentissage par les pairs).

Abrar Hasan, ex-directeur de l'éducation et de la formation à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), fait ressortir un important aspect du concept d'éducation tout au long de la vie comme moteur des politiques éducatives (Hasan, 1997). Cet aspect permet de concilier, dans un même continuum, différents objectifs de l'éducation qui peuvent, autrement, être considérés comme opposés ou en compétition (par exemple, « the lifelong learning framework accommodates both the instrumental view of educational purpose and the purely individual developmental aspect » [Hasan et Hartog, 2010] ou, plus concrètement, des tensions entre une vision de l'éducation humaniste et citoyenne et une autre axée sur l'employabilité et la compétitivité). Comme l'avance Hasan, l'usage du concept « implique qu'il faut considérer les objectifs éducatifs comme intégrés » (Hasan, 1997) : ils concernent des dimensions et des temps différents de la vie. Ainsi placés dans une vision élargie de l'éducation, ces objectifs ne sont pas nécessairement

6. La première édition du rapport a été publiée en 1996.

7. Selon la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, les quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie sont les suivants : apprendre à connaître; apprendre à faire; apprendre à être; apprendre à vivre ensemble.

antinomiques. Le rapport Delors va d'ailleurs dans le même sens en suggérant que cette notion permet, entre autres, de composer avec la tension entre « l'indispensable compétition et le souci de l'égalité des chances » de manière à « concilier la compétition qui stimule, la coopération qui renforce et la solidarité qui unit » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1999, p. 16-17).

1.1.2 L'ÉDUCATION DES ADULTES : UNE COMPOSANTE CENTRALE DE L'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Un autre élément important à mettre en lumière, puisque le concept s'organise autour de l'apprentissage effectué à tous les âges et qu'il suggère une vision large des orientations de cet apprentissage, est que le continuum formé par l'éducation des jeunes, à un pôle, et l'éducation des adultes, à l'autre pôle, permet d'attirer de nouveau l'attention sur cette dernière, alors qu'on a souvent tendance à la négliger (Hasan, 1997). C'est d'ailleurs à l'initiative d'acteurs de l'éducation des adultes que s'est développée l'idée d'une telle conception élargie de l'éducation. À ce titre, les travaux de l'UNESCO tireraient leur origine de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes, tenue à Montréal en 1960 et au cours de laquelle « le besoin d'intégrer l'éducation des adultes dans un dispositif plus large ou plus global, impliquant "en amont" une nouvelle conception du rôle et des fonctions de l'éducation scolaire s'était manifesté » (Forquin, 2004). Les définitions les plus courantes de l'éducation des adultes en font un élément important de l'éducation tout au long de la vie. Par exemple, adoptée par l'UNESCO en novembre 2015, la nouvelle recommandation pour l'apprentissage et l'éducation des adultes fait de ces deux aspects « des composantes centrales de l'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015).

Toujours sur le plan international, du côté des organisations de la société civile, la déclaration adoptée, en juin 2015, à l'issue de l'Assemblée mondiale du Conseil international d'éducation des adultes (CIEA, 2015) rappelle l'importance pour les États de se doter de politiques soutenant l'éducation des adultes sous toutes ses formes (formelle, non formelle, informelle) pour que puisse être respecté le droit à l'apprentissage tout au long de la vie[8]. Cette déclaration rappelle que ce droit humain est fondamental et qu'il est garant de la mise en œuvre de tous les autres droits humains (voir la section 1.2.1, qui porte sur le droit à l'éducation).

ENCADRÉ 2 L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES SELON L'UNESCO

« L'apprentissage et l'éducation des adultes sont des composantes centrales de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils englobent toutes les formes d'enseignement et d'apprentissage qui visent à faire en sorte que tous les adultes participent à la société et au monde du travail. Ils désignent l'ensemble des processus d'apprentissage – formel, non formel et informel – par lesquels ceux qui sont considérés comme adultes par la société dans laquelle ils vivent développent et enrichissent leur aptitude à vivre et à travailler, tant dans leur propre intérêt que dans celui de leurs communautés, organisations et sociétés. L'apprentissage et l'éducation des adultes passent par des activités soutenues et des processus d'acquisition, de reconnaissance, d'échange et d'adaptation des capacités. » (UNESCO, 2015.)

8. Voir la note 9, qui porte sur l'utilisation des termes *éducation* et *apprentissage*.

Penser une éducation tout au long de la vie constitue un défi important pour les gouvernements. Comme le soutient le gouvernement du Québec dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002b, p. 2), une telle perspective devient incontournable, notamment, pour assurer le développement social, culturel et économique national. Il en va de même pour les personnes qui ont recours à différentes formes d'apprentissage pour exercer leurs différents rôles.

Sur le plan de la mise en œuvre, une perspective de développement de l'éducation appliquée à la lettre demanderait une réforme en profondeur du système d'éducation et un changement radical de paradigme. Dans un tel contexte, la notion même d'adulte ou de jeune serait à remettre en question. À ce sujet, il est intéressant de rappeler la position de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (commission Jean), qui, dans son rapport final déposé au gouvernement du Québec en 1982, en arrivait à un compromis :

> Consciente que l'éducation permanente reste un objectif à atteindre, la Commission, dans un souci d'efficacité et de réalisme, privilégie un discours et des pratiques de l'éducation des adultes « dans une perspective d'éducation permanente », entendant par là, non pas un bouleversement en profondeur de toutes les institutions et structures scolaires, tel que le supposerait un véritable système d'éducation permanente, mais plutôt un ensemble de réformes qui auront pour effet, à court et à moyen terme, de « tendre vers » un système intégré d'éducation permanente au Québec. (Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, 1982a, p. 13).

Ce compromis est celui qu'ont fait la plupart des États qui aspirent à la mise en place d'une telle perspective d'éducation tout au long de la vie. Ainsi, l'éducation des adultes, dans toutes ses dimensions, ne peut que demeurer un maillon central d'une éducation pensée tout au long de la vie.

1.1.3 PRENDRE EN COMPTE LE « LARGE DE LA VIE »

Un dernier aspect de la notion d'éducation tout au long de la vie a servi de point de départ à la réflexion du Conseil en ce qui a trait à l'éducation populaire. En effet, cette notion s'articule notamment autour de l'idée d'une éducation qui considère toutes les demandes éducatives comme valables, puisque les occasions, les intérêts et les besoins des personnes sont multiples et évoluent dans le temps. Par conséquent, ils doivent donner lieu à des réponses éducatives variées.

À cet égard, la nouvelle recommandation adoptée par l'UNESCO pour l'apprentissage et l'éducation des adultes souligne que les activités sont nombreuses. Elles permettent notamment à l'adulte de développer les compétences de base, de se former ou de se perfectionner et le soutiennent dans l'exercice d'une citoyenneté active. En outre, cette recommandation établit les objectifs suivants pour l'apprentissage et l'éducation des adultes, lesquels comportent une vision large de l'apport de l'éducation :

a) de développer l'aptitude des individus à penser de façon critique et à agir de manière autonome et responsable;

b) de renforcer leur aptitude à traiter et à apprivoiser les événements qui se produisent dans l'économie et dans le monde du travail;

c) de contribuer à la création d'une société de l'apprentissage dans laquelle chaque individu puisse apprendre et participer pleinement au développement durable, et de renforcer la solidarité entre les personnes et les communautés;

d) de promouvoir la coexistence pacifique et les droits de la personne;

e) de renforcer la résilience des adultes jeunes et plus âgés;

f) de sensibiliser davantage à la protection de l'environnement (UNESCO, 2015, p.15-16).

En ce qui concerne l'éducation des adultes, le Conseil souscrit à une conception de cet ordre qui permet de centrer le processus éducatif sur la personne et d'outiller cette dernière de manière qu'elle puisse se réaliser pleinement et enrichir sa participation à la société tout au long de sa vie. De plus, elle permet de prendre en considération l'ensemble des besoins, des intérêts et des aspirations des personnes qui peuvent trouver une solution dans une démarche éducative. Elle accorde aussi une place à des domaines éducatifs dont l'importance est aujourd'hui majeure pour ce qui est d'agir dans la société, mais dont la légitimation est souvent difficile (Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2013b), notamment l'éducation à la citoyenneté (sociopolitique, économique, environnementale) ou celle qui vise à soutenir les différents rôles sociaux.

Toutefois, le Conseil constate que, dans son application concrète, notamment dans l'élaboration de politiques publiques visant à mettre en œuvre une certaine vision d'État en matière d'éducation, la notion d'apprentissage ou d'éducation tout au long de la vie est parfois ramenée à des dimensions plus modestes mettant l'accent sur certaines de ses composantes, notamment du côté de l'éducation des adultes. Par exemple, Bélanger (2015, p. 191-192) note que les aspirations éducatives des personnes âgées ou que les démarches soutenant la participation citoyenne ainsi que la recherche du bien-être et de la qualité de vie sont parfois laissées de côté. Or, comme le soutient cet auteur, « [nous] vivons dans une société où les rôles sociaux sont en mutation continue et deviennent de plus en plus complexes et exigeants » (Bélanger, 2015, p. 192). Devant de tels défis, le Conseil estime qu'une vision large de l'éducation constitue un atout pour le développement d'une société et de sa population.

Si elle est logée au cœur même du concept d'éducation tout au long de la vie, il semble qu'une vision de l'éducation qui porte sur toutes les dimensions et tous les besoins et intérêts des personnes soit souvent omise ou compromise dans les orientations des divers gouvernements. Il en découle, notamment au Québec, une réduction des objectifs embrassés par les politiques éducatives et leur recentrement en faveur de ceux qui sont liés au rôle de travailleur. En outre, même dans les discussions internationales, la composante « éducation des adultes » de l'apprentissage tout au long de la vie est parfois réduite à certains de ses aspects. Comme le rappelle l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), la mise en œuvre du droit à l'éducation pour les adultes demeure un défi important, même si une telle conception est mise en avant (ICEA, 2015).

ENCADRÉ 3 CE QUE LE CONSEIL ENTEND PAR « LARGE DE LA VIE »

À l'instar de certains auteurs (Bélanger, 2015; Schuller et Desjardins, 2007, p. 10, 36 et 37), le Conseil propose de mettre en évidence l'idée d'une éducation qui porte également sur le « large de la vie». Une **éducation tout au long et au large de la vie**[9] est axée non seulement sur la multitude des processus par lesquels elle est possible – ce qui permet de tenir compte de voies, de modes et de lieux éducatifs autres que ceux de la formation formelle –, mais également sur la pluralité des besoins, des aspirations et des situations auxquels une réponse éducative peut être apportée. Une telle conception de l'éducation (voir le tableau 1) a l'avantage de rendre légitime, dans une perspective de développement global de la société et des personnes, tout un ensemble de propositions éducatives – qui deviennent alors complémentaires les unes des autres – et de besoins traditionnellement peu pris en compte par l'éducation formelle.

En d'autres termes, l'adoption d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie invite à favoriser l'accès à des occasions éducatives diversifiées à tous les âges, tout en prenant en compte les intérêts et les besoins relatifs aux différentes sphères de la vie. Cela se traduirait par la mise en place des conditions nécessaires pour que se déploient des démarches éducatives accessibles en ce qui concerne, par exemple, les aspects suivants : besoins des personnes nouvellement proches aidantes, aspirations de changement de carrière, désir de parents de soutenir le parcours de leurs enfants d'âge scolaire, besoin de soutien des personnes immigrantes pour leur intégration sociale et économique, désir de personnes aînées d'apprendre une langue ou de comprendre les grandes religions du monde, besoins décelés par des organismes pour des apprentissages collectifs relatifs à l'alimentation ou à la santé mentale, intérêt des citoyennes et des citoyens pour les questions environnementales et les enjeux qu'elles soulèvent, quête d'adultes vivant des situations d'exclusion qui veulent exercer un meilleur contrôle sur leur vie, besoin de travailleurs en fin de carrière qui souhaitent mieux comprendre l'économie pour pouvoir analyser leur situation financière ou d'adultes dont les projets demandent une amélioration des compétences en littératie.

Sans proposer de remplacer le concept d'éducation tout au long de la vie, le Conseil aura recours à celui-ci, dans le cadre de cet avis, en y ajoutant l'idée du « tout au large de la vie » afin de souligner l'importance de la prise en compte de cette perspective élargie dans l'élaboration des politiques éducatives au Québec.

9. Pour préserver l'uniformité de la terminologie, le Conseil a choisi de recourir, dans cet avis, au terme *éducation* (tout au long et au large de la vie) et non au terme *apprentissage*, les deux étant souvent mis en relation sans être bien définis. À ce titre, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) rapportait que « la terminologie et les concepts courants ne sont pas compris de la même manière dans tous les pays, ni même d'une région ou d'un endroit à l'autre » (2012, p. 12). C'est notamment le cas pour *éducation* et *apprentissage*, qui sont tour à tour considérés comme des éléments distincts ou des synonymes.

   De plus, dans cet avis, le Conseil entend par *éducation* l'ensemble des actions, des processus et des influences qui permettent aux personnes d'apprendre, qu'ils soient formels, non formels ou informels. Étant donné la nature systémique de l'avis, le Conseil a privilégié cette notion plutôt que celle d'apprentissage, qui renvoie d'abord à « l'action d'apprendre considérée du point de vue de la personne qui apprend » (*Le Grand Dictionnaire terminologique*, « Éducation » et « Apprentissage »).

TABLEAU 1 Les composantes de l'éducation tout au long et au large de la vie

Éducation des jeunes[10]	Éducation des adultes		
	Milieu de l'éducation institutionnelle		Milieu de l'éducation non institutionnelle
	Éducation formelle	Éducation non formelle	Apprentissage informel
	Les pratiques d'éducation formelle sont considérées comme des activités généralement organisées dans un cadre scolaire, qui ont pour caractéristiques d'être structurées par un curriculum et de mener à un diplôme ou à un certificat reconnu par la société. Non seulement l'éducation formelle englobe la scolarité de base obligatoire, mais elle comprend également les études à temps plein ou à temps partiel poursuivies à l'âge adulte dans cette perspective, les études collégiales ou universitaires par exemple (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, fiche 12; Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 40; Livingstone, 1999).	L'apprentissage non formel désigne des activités de formation structurées, souvent données dans un cadre non scolaire, qui ne mènent généralement pas à l'obtention d'une attestation reconnue par la société. L'apprentissage se fait par des « activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage » (Hart, 2013). Il repose « souvent sur des pratiques d'animation et de formation dans l'action » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, fiche 12). Par exemple, l'alphabétisation populaire s'inscrirait dans ce cadre (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 41). L'apprentissage non formel revêt un caractère volontaire et intentionnel. Il peut porter sur une multitude de thèmes. Certains auteurs établissent une distinction entre les pratiques institutionnelles et celles non institutionnelles (ex. : Vallée, 1988, p. 2), mais cette distinction s'applique difficilement et est rarement reprise.	Les pratiques d'apprentissage informel désignent les apprentissages faits dans des environnements divers, sans reconnaissance officielle directe, ni planification externe (par un formateur, par exemple), ni caractère structuré. L'apprentissage informel « n'est ni organisé, ni structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. La plupart du temps, il a un caractère non intentionnel » (Tousignant, 2013). Comme le propose Livingstone, il faut tenir compte d'une distinction interne dans cette catégorie, soit celle entre les pratiques informelles explicites ou intentionnelles et les pratiques informelles tacites ou non intentionnelles (Livingstone, 1999, p. 2).
Exemples de modes d'apprentissage associés aux différentes catégories (Ceux qui peuvent être associés au champ de l'éducation populaire et dont il sera question sont présentés en *italique*.)			
Formation générale des jeunes (fréquentation obligatoire)	Formation de base commune et formation de base diversifiée Formation professionnelle Formation technique Formation continue Programmes pré-universtitaires ou universitaires PAMT[11]	*Services d'éducation populaire et service d'enseignement en intégration sociale* Perfectionnement professionnel Université du troisième âge Développement personnel	*Éducation populaire autonome* *Universités populaires* *Formation syndicale* Apprentissage d'une langue *Animation communautaire* Activités des bibliothèques et des musées Formation à une activité sportive	Activités culturelles Développement personnel Usage des médias sociaux et des ressources électroniques (Web, télévision, radio) Loisirs Formation par les pairs Expériences de vie diverses

Adapté à partir de CSE, 2013, p. 42 et Vallée, 1988, p. 4.

10. Il est à noter que l'éducation des jeunes peut, elle aussi, se traduire par des voies non formelles et informelles. Puisque l'avis du Conseil concerne l'éducation des adultes, cette dimension n'y est pas abordée.

11. Au Québec, la mise en place du Cadre de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre visait à formaliser les activités de formation organisées dans le cadre du Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT). Celles-ci donnent lieu à un certificat de qualification professionnelle délivré par Emploi-Québec et consigné dans le Registre des compétences, ainsi qu'à une attestation des compétences maîtrisées.

1.1.4 LA PLACE DE L'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DU QUÉBEC

Qu'en est-il au Québec d'une vision de l'éducation comme un processus qui s'étend tout au long et au large de la vie? À cet égard, les politiques éducatives varient depuis les années 1960.

DU RAPPORT PARENT À LA FIN DES ANNÉES 1970

D'abord, le concept d'éducation permanente a influencé les travaux de la commission Parent[12] et ceux relatifs à l'éducation des adultes menés au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à la fin des années 1960 (Inchauspé, 2000, p. 21). Ainsi, dès 1966, le ministère de l'Éducation s'est doté d'une direction de l'éducation permanente, laquelle était notamment responsable de l'éducation des adultes de même que du développement d'une perspective d'éducation permanente au Québec. Adoptant comme perspective le rattrapage éducatif, l'offre s'adressant aux adultes qui était reconnue par le Ministère embrassait alors des objectifs larges touchant différentes sphères de leur vie par des modalités formelles (ex. : rattrapage scolaire, formation professionnelle) et non formelles (ex. : cours d'éducation populaire des commissions scolaires, démarches des groupes d'éducation populaire, projet multimédia du Ministère). Cette offre a été décuplée par diverses actions gouvernementales, par exemple la mise en place de Radio-Québec (aujourd'hui Télé-Québec), dont la mission était notamment éducative.

LE CHANGEMENT DE CAP DES ANNÉES 1980 ET 1990

Au début des années 1980, une réflexion s'est engagée sur les orientations de l'éducation des adultes en vue de doter le Québec d'une politique visant à en assurer la cohérence. La Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (commission Jean) a été chargée de mener des recherches concernant l'éducation des adultes au Québec et de proposer des balises pour l'élaboration de cette politique[13]. À l'issue de ses travaux, elle en est arrivée à une proposition ambitieuse qui consistait à donner plus d'ampleur à l'éducation des adultes en la dotant d'une loi-cadre ainsi que d'une politique située dans une perspective d'éducation permanente qui inciterait « non seulement à la reconnaissance et à une réunion de toutes les entreprises éducatives, institutionnalisées ou non, mais [qui] implique[rait], en outre, une harmonisation de leurs activités » (Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, 1982a, p. 14). Les recommandations de la Commission sont, de façon générale, restées lettre morte.

Sur le plan des politiques éducatives, les années 1980 marquent plutôt une transition vers des objectifs de nature plus économique et un resserrement de l'offre en éducation des adultes en fonction de la formation formelle, en particulier la formation de la main-d'œuvre, un secteur où le ministère de l'Éducation a partagé ses responsabilités avec d'autres acteurs gouvernementaux. L'énoncé d'orientation du gouvernement du Québec (Gouvernement du Québec, 1984), qui constitue, en quelque sorte, la réponse aux travaux de la commission Jean, s'inscrit en rupture avec ceux-ci (CSE, 1992). Les années 1990 s'inscrivent, ici comme ailleurs, dans le même courant néolibéral qui suggère une vision plus utilitariste de l'éducation située dans un paradigme axé principalement sur la croissance économique (Hasan et Hartog, 2010; Institut canadien d'éducation des adultes, 2001, p. 12).

---

12. Le rapport de la commission Parent précise en effet sa vision de l'éducation permanente : « Nous entendons par l'éducation permanente un besoin et un goût plus général de perfectionnement et de culture; nous la concevons comme un service général de l'enseignement qui, non seulement offre à la population adulte toute la variété nécessaire de cours et d'occasions de perfectionnement et de culture, mais aussi incite cette population à en profiter et vise à généraliser la préoccupation et l'habitude de l'étude chez les adultes. C'est là une réalité nouvelle correspondant à des temps nouveaux, à une époque caractérisée par l'explosion de la connaissance, par la mobilité professionnelle, par l'importance du loisir, par l'évolution de la vie démocratique, économique et sociale. » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, tome 2, paragraphe 467.)

13. Créée en 1980, la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (commission Jean) a déposé son rapport final en 1982.

2002 : VERS UNE VISION RENOUVELÉE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Au début des années 2000, de nouvelles orientations se profilent avec l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Le Québec fait alors le choix de placer son action éducative sous le signe de l'apprentissage tout au long de la vie. Selon ce document directeur, l'inscription des citoyennes et des citoyens dans des processus d'apprentissage tout au long de la vie constituerait une condition *sine qua non* du développement social, culturel et économique. Il en irait de même des efforts de lutte contre la pauvreté déployés par l'État, qui seraient conditionnés par la capacité des individus à s'inscrire dans des parcours éducatifs. La Politique atteste donc l'importance accordée à la traduction concrète de cette notion d'apprentissage tout au long de la vie en actions éducatives. En outre, elle propose de « considérer l'ensemble des besoins des adultes, qu'ils soient d'ordre professionnel ou culturel, ou bien qu'ils renvoient à d'autres dimensions de la personne » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 2).

Inspirée par la Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO, tenue à Hambourg en 1997, la Politique définit comme suit l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que ses objectifs :

> La formation considérée comme un processus qui dure toute la vie a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habiliter à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir. (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 2.)

Cette définition large donnait un souffle nouveau à l'éducation des adultes comme partie prenante d'une vision de la société où l'apprentissage tout au long de la vie sert de cadre dans l'élaboration des politiques et des actions permettant le développement social, culturel et économique (ICEA, 2016).

L'inscription de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue à l'enseigne de l'apprentissage tout au long de la vie représente un premier pas important vers l'intégration d'une telle perspective comme principe organisateur du développement au Québec (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 1). À ce titre, on peut noter la visée générale de la Politique, qui est de créer des conditions favorisant l'expression de la demande de formation dans le respect de sa diversité et de veiller à ce que l'offre soit en phase avec « les aspirations individuelles et collectives » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 5). De même, les engagements visant une augmentation du nombre d'adultes qui poursuivent leur formation de base, notamment en améliorant leurs compétences en littératie, favorisent l'implication de ces personnes dans un processus d'éducation tout au long et au large de la vie. Le gouvernement s'est également engagé à revoir la formation de base formelle offerte aux adultes pour qu'elle porte sur toutes les dimensions de la vie adulte[14]. Finalement, la Politique affirmait le rôle central de l'État pour ce qui est d'assurer la coordination, la concertation et le partenariat entre les différents milieux à l'œuvre dans la réalisation de la perspective proposée (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 1, 3 et 23).

14. Il convient de souligner l'intention, consignée notamment dans la Politique et dans le curriculum de la formation de base commune renouvelé, de rompre avec une formation de base axée sur la préparation à l'emploi, le recyclage et le rattrapage scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007a, p. 5). Le nouveau curriculum de la formation générale des adultes est notamment porteur des dimensions citoyenne et culturelle. Il vise, entre autres, à outiller les adultes dans l'exercice de leurs rôles sociaux (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 9-10).

Des lacunes ont toutefois été constatées en ce qui a trait aux efforts de déploiement d'une vision élargie de l'éducation. Par exemple, la Politique omet de reconnaître les pratiques éducatives de certains acteurs (ex. : organisations syndicales) autrement que par un énoncé général, ne propose aucun nouveau rôle aux universités et aux cégeps, et concentre ses propositions sur la formation de base formelle (le nouveau curriculum de la formation générale des adultes [FGA]) et la formation continue de la main-d'œuvre. En outre, l'implantation du nouveau curriculum de la FGA demeure à ce jour inachevée (CSE, 2014).

APRÈS LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE FORMATION CONTINUE

Évaluer les retombées et l'influence actuelle de la Politique et de son plan d'action n'est pas chose aisée. Si cette politique sert toujours d'assise à plusieurs acteurs de l'éducation en orientant leurs interventions, on constate toutefois que, depuis 2007, année d'échéance du plan d'action, l'influence de la Politique « sur l'ensemble des autres politiques de l'État québécois » décroît, ce qui « contribue au lent déclin de la rhétorique favorable à l'éducation des adultes observée au début des années 2000 » (ICEA, 2016, p. 24).

Par exemple, l'État n'exerce pas le rôle de coordination et de concertation qu'il entendait jouer. Au contraire, on observe actuellement un climat de compétition entre différentes politiques ou orientations gouvernementales qui touchent de près ou de loin l'éducation (ex. : celles concernant la persévérance scolaire, l'éducation des adultes et l'adéquation formation-emploi) (Doray et Bélanger, 2014). Notamment en raison de ce dernier phénomène, la perspective d'une éducation tout au long et au large de la vie annoncée par la Politique est freinée. Certaines dimensions importantes de la vie adulte et les demandes éducatives légitimes qui peuvent en découler trouvent plus difficilement écho dans le contexte actuel au Québec.

1.1.5 DES BESOINS ET DES INTÉRÊTS AUXQUELS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES QUÉBÉCOISES ACCORDENT MOINS D'IMPORTANCE

Comme il a été mentionné précédemment, diverses situations propres à la vie adulte peuvent susciter des besoins auxquels une réponse éducative constitue une solution durable. Ces besoins peuvent certes être de l'ordre du perfectionnement professionnel visant à améliorer les compétences en emploi ou à favoriser la mobilité professionnelle. Ils peuvent également être relatifs à l'obtention d'une première qualification sanctionnée et reconnue, ce qui facilite l'insertion en emploi, ou à une réorientation professionnelle. À ces besoins, le système éducatif formel offre des réponses qui permettent aux personnes qui le désirent et qui le peuvent d'atteindre leurs objectifs. Au Québec, à l'heure actuelle, suivant une tendance mondiale (Doray et Arrowsmith, 1997; Hasan et Hartog, 2010), les ressources consenties à l'éducation des adultes et les politiques en cette matière sont axées sur ce type de besoins des individus et, pour assurer la croissance économique, de la société. Ce choix repose en bonne partie sur l'analyse de la situation démographique du Québec (vieillissement de la population et départs à la retraite massifs) et les projections concernant les besoins du marché du travail pour de la main-d'œuvre qualifiée à moyen terme (725 000 postes seraient à combler d'ici 2017) (Emploi-Québec, 2014).

Devant cette situation, l'État priorise, depuis plusieurs années, la formation visant le développement de la main-d'œuvre, comme l'illustrent les modifications aux règles budgétaires de la formation continue et la diminution du financement accordé à certains types de formation (dont celle à temps partiel) dans les cégeps (Bérubé et Beaudet, 2005, p. 11-12), affectant ainsi l'offre de formation socioculturelle (dite d'éducation populaire), ou le chantier de l'adéquation formation-emploi, lancé en 2011, dont le projet de loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi (Québec, 2015b), déposé en 2015, constitue une extension. L'idée d'assurer une meilleure adéquation entre les besoins du marché du travail et la formation offerte au secondaire, au collégial et à l'université faisait d'ailleurs partie

des voies d'action de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 19-20). Malgré une politique officielle contenant également des orientations en faveur d'une formation de base revue et élargie de même que de la reconnaissance d'autres lieux d'apprentissage (ex. : organismes d'action communautaire autonome), c'est principalement cette idée d'adéquation formation-emploi qui est devenue la principale priorité de l'État pour les adultes.

En somme, depuis le milieu des années 1980 environ, avec un intermède au cours des années 2000, les choix gouvernementaux en matière d'éducation des adultes tendent davantage vers la préparation à l'emploi et le perfectionnement professionnel que vers la « formation du citoyen ». En effet, la formation s'est resserrée autour de la « fonction économique » et d'objectifs sous-jacents en matière de compétitivité des entreprises et d'employabilité, « au détriment d'une ouverture plus large de la formation qui doit intégrer d'autres dimensions d'ordre social et culturel » (CSE, 1996, p. 56). La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie proposée en 2002 apparaît donc remise en question. Pour le Conseil, il importe de remettre en avant une telle perspective, tout en mettant l'accent sur le « large de la vie » pour accroître la légitimité accordée à une diversité de demandes éducatives.

En plus de celui de travailleur, l'adulte est appelé à jouer d'autres rôles sociaux qui peuvent également susciter des besoins éducatifs (MELS, 2007a, p. 8 et 23). Par exemple, les responsabilités et les situations de vie de la personne qui est membre d'un ménage peuvent donner lieu à des demandes diverses. Celles-ci peuvent avoir trait à la relation de la personne à elle-même et à ses proches en tant que parent, conjoint ou ami. Elles peuvent être relatives à la gestion de la santé, à l'alimentation, aux habitudes de vie, aux compétences parentales (dont les relations avec le monde scolaire), aux compétences communicationnelles ou à la capacité à résoudre des conflits et à composer avec les changements. En outre, les compétences requises sont appelées à se transformer dans le temps, selon les situations vécues.

Il en va de même pour les rôles de consommateur (dont des questions relatives à l'environnement, au budget et à l'économie) ou de citoyen (dont la capacité à faire respecter ses droits et à prendre part au développement de ses milieux de vie, comme la communauté ou la société), qui comportent chacun des responsabilités, des situations et des défis pour lesquels des apprentissages peuvent être requis. Dans ces domaines, le système public d'éducation (institutionnel) offre des possibilités plus restreintes, notamment du côté de l'éducation formelle, qui ne convient pas à tous les adultes et dont l'offre effective est limitée[15].

Pour jouer leurs différents rôles et s'y sentir compétents, les Québécoises et les Québécois doivent avoir accès à des possibilités d'apprentissage continu. Cela est d'autant plus vrai que les transformations socioéconomiques et culturelles se font rapidement et modifient les contextes de vie. Il en découle des rôles sociaux moins clairement définis qu'autrefois. Leur exercice demande d'acquérir des connaissances et un savoir-faire pour renforcer son autonomie et sa capacité d'agir dans la société (Bélanger, 2015, p. 25). Selon leurs parcours de vie propres, le sens qu'elles donnent à ces rôles et la manière dont elles choisissent de les assumer ainsi que l'évolution de la société, les personnes peuvent éprouver des difficultés ou développer un intérêt pour une question ayant trait à ces rôles sociaux, ce qui suscite le besoin d'acquérir ou de consolider des compétences ou des connaissances pour développer leur pouvoir d'agir dans ce cadre. Ce besoin éducatif peut être lié à la définition ou à la clarification d'un projet de vie. Il est également souvent lié à des transformations ou à des changements qui bouleversent la vie des adultes et pour lesquels leur

15. En théorie, le nouveau curriculum de la formation de base commune porte sur une large variété de situations : « Les programmes de la formation de base commune sont destinés à donner l'occasion à l'adulte de faire des liens entre ses apprentissages et sa vie quotidienne. C'est pourquoi, mis à part les préalables à la poursuite des études, la formation de base commune touche les principaux rôles sociaux. » (MELS, 2007a, p. 7.) On verra que, dans les faits, le déploiement de l'offre qui traduit cette intention de susciter des apprentissages en rapport avec les rôles sociaux connaît des difficultés. La mise en œuvre du nouveau curriculum ne permet pas d'atteindre ces objectifs d'élargissement du contenu et de compétences développées avec l'ampleur prévue (voir la section 3.2.1.1).

sentiment de compétence est mis à mal. Plus précisément, ce besoin peut concerner l'économie et les finances personnelles, la littératie, les communications publiques ou interpersonnelles, les relations interethniques, l'acquisition de compétences manuelles, la défense de ses droits, les compétences parentales, la prise en charge de sa santé, la littératie numérique, la participation citoyenne, le droit et la justice, les relations avec les autres, le développement de sa communauté ou les loisirs. L'importance pour ces personnes de développer un pouvoir d'agir correspondant à cette situation ou à cet intérêt et de gagner en autonomie peut alors déboucher sur une demande éducative.

De plus, un tel besoin peut survenir à tous les âges et des compétences un jour suffisantes pour permettre d'assumer ces rôles peuvent cesser de l'être. Par exemple, le recours croissant au Web et aux technologies dans différentes sphères de la vie (ex. : services de l'État, services bancaires, communications interpersonnelles) peut laisser pour compte des personnes qui ne suivent pas le rythme de cette évolution. Pourtant, il y a 30 ans, on ne parlait pas d'une fracture numérique et de la forme d'exclusion sociale et économique qu'elle peut engendrer. Un autre exemple est qu'avec le vieillissement, certaines personnes perdront confiance en elles dans leur quête de services publics ou ne sauront pas comment composer avec une augmentation de loyer trop importante. Personne n'est donc à l'abri des formes de vulnérabilité qui peuvent apparaître, selon certains contextes, à différents moments de la vie.

En outre, si les compétences de base, que ce soit en littératie, en numératie, en résolution de problèmes dans un environnement technologique de plus en plus complexe ou en communication, sont nécessaires pour permettre l'acquisition de compétences professionnelles, elles le sont aussi pour que les adultes soient en mesure d'assumer avec aisance et assurance les autres rôles qu'ils sont appelés à jouer. Ces compétences sont à consolider et à parfaire tout au long de la vie. En cette matière, les besoins varient aussi d'une personne à l'autre, selon les chemins empruntés par chacun et son histoire propre. Les personnes qui ont connu un cheminement scolaire difficile sont particulièrement touchées par cette question, mais elles sont loin d'être les seules, comme le soulignait récemment le Conseil (2013). Le renforcement ou le maintien des compétences de base, à tous les âges, par des modalités formelles ou non formelles fait donc partie des besoins éducatifs des adultes.

Ainsi, les besoins des individus qui doivent composer avec différentes situations ou atteindre des objectifs personnels ou collectifs peuvent se situer dans une multitude de domaines. La réponse à l'ensemble de ces besoins fait appel à différents modes et formes d'apprentissage proposés par divers acteurs. Le système d'éducation formel est présent dans certains domaines — notamment en ce qui a trait au développement professionnel et à celui des compétences de base —, mais il est moins bien adapté au soutien à la citoyenneté active.

ENCADRÉ 4 LES PRINCIPAUX DOMAINES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DES ADULTES SELON L'UNESCO

Selon l'UNESCO (CONFINTEA VI : bulletin de suivi, 2015, p. 2; UNESCO, 2015), l'éducation et la formation des adultes comprennent trois principaux domaines :

1. la formation de base et l'alphabétisation;
2. le développement professionnel;
3. le soutien à une citoyenneté active, ce dernier champ étant notamment associé à l'éducation populaire.

Les activités éducatives qui soutiennent ces trois champs mettent à profit « différentes filières et offres souples d'apprentissage », ce qui permet notamment de tenir compte des personnes dont la scolarisation initiale est incomplète et qui souhaitent se prévaloir d'une deuxième chance (UNESCO, 2015). Certaines de ces filières permettent aussi de répondre à une demande qui ne trouve pas écho dans l'offre de formation formelle ou qui le fait d'une façon jugée moins appropriée par certains adultes.

Différentes possibilités s'offrent en réponse à une multitude de besoins se rapportant à la réalité des adultes et aux rôles qu'ils ont à assumer dans leur vie et la société. Ceux qui sont les mieux outillés trouveront réponse à une partie de leurs questions de leur propre chef, grâce aux compétences et aux connaissances qu'ils possèdent déjà ou à leur facilité, par exemple, à utiliser les moyens d'information numériques. Toutefois, à certains moments de leur vie ou dans le cas de questions plus complexes, des limites se posent. Ces limites deviennent incommensurables lorsque l'adulte n'a pas acquis toutes les compétences et connaissances nécessaires pour apprendre de façon continue ou faire face à ces situations, ou lorsqu'il ne les a pas maintenues faute de les exercer et de les renforcer. Entrent alors en jeu d'autres dispositifs éducatifs dans le champ de la formation non formelle qui sont imaginés et développés pour soutenir les adultes dans leurs démarches.

Parmi cet éventail, le Conseil a choisi de s'intéresser au champ de l'éducation populaire, dont les propositions apparaissent toujours pertinentes aujourd'hui parce que ses chemins sont déjà empruntés par des milliers de personnes chaque année (voir l'encadré 7). Elle permet une plus large participation des adultes à des activités éducatives qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts, dont certains sont cruciaux pour assurer leur participation à la société et leur bien-être, et leur permettre de « prendre le contrôle sur leur vie et sur le développement de leur milieu » (CSE, 1996, p. 49). Pour le Conseil, l'éducation populaire est un moyen de premier plan qui permet de répondre à des besoins tels ceux illustrés dans l'encadré 5 pour certains adultes. C'est donc dans la perspective d'assurer une réponse plus large aux besoins éducatifs des adultes que cet avis traite de l'éducation populaire.

Toutefois, la contribution de l'éducation populaire est actuellement peu prise en considération par les politiques éducatives, comme on a pu le constater dans le survol effectué précédemment. Cette situation entre en contradiction avec l'engagement du Québec en faveur du développement d'une vision de l'éducation qui favorise un apprentissage tout au long de la vie, comme l'avançait la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

L'apport de l'éducation populaire, qui s'inscrit en complémentarité avec celui des possibilités d'éducation formelle et autres, est crucial pour concrétiser une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, ce que le Conseil entend mettre en lumière par cet avis (voir l'encadré 3 et le tableau 1).

ENCADRÉ 5 DES SITUATIONS À L'ORIGINE DE PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Depuis peu, une femme souffre d'un problème de santé mentale. Elle perçoit un malaise dans son entourage à l'égard de son état. Elle veut briser ce tabou et trouver la manière d'en parler.

Un homme vivant une situation similaire sent que sa médication l'empêche d'être lui-même. Il envisage de réduire le dosage de ses médicaments malgré l'avis contraire de son médecin. Toutefois, il ne veut pas prendre de décision à la légère.

Un jeune autochtone n'ayant pas terminé ses études primaires en a assez de devoir trouver des stratégies de compensation pour se débrouiller chaque fois que l'écrit entre en jeu. Il sent que son avenir lui glisse entre les doigts et souhaite pouvoir être un bon père pour sa petite fille de quelques mois. Il veut apprendre à lire pour bien soutenir sa fille quand elle ira à l'école et être en mesure de subvenir à ses besoins, mais l'école lui a laissé un goût amer.

Des personnes sont préoccupées par un projet d'oléoduc qui traverserait des cours d'eau et des terres cultivées de leur municipalité. Elles cherchent le moyen de contester ce projet. Le groupe souhaite accroître le pouvoir d'influence des citoyennes et des citoyens sur le développement de leur municipalité et assurer la préservation de l'intégrité de leur milieu de vie et de la santé de leur population.

Dans une usine d'abattage de volaille, l'arrivée d'un groupe de travailleurs migrants temporaires crée des tensions. Ces travailleurs ne parlent ni français ni anglais, connaissent peu leurs droits et ne font pas confiance au délégué syndical. Pour leur part, les travailleurs permanents de l'usine ont l'impression que l'arrivée de ces migrants affaiblira leurs conditions de travail et qu'ils « volent des emplois » qui pourraient être attribués à des habitants de la région. Le délégué souhaite agir pour calmer les tensions auprès des membres de son syndicat. Il veut aussi créer des liens avec les nouveaux arrivants. Cependant, il ne sait pas comment s'y prendre.

Pleine d'espoir, une famille bhoutanaise récemment arrivée tente de trouver son chemin dans la société québécoise. L'homme, qui parle bien le français, s'est vu refuser un emploi de caissier sous prétexte que « son accent allait faire peur à la clientèle ». Quelques semaines plus tôt, cette famille n'avait pu obtenir un logement qui, pourtant, lui convenait parce que le propriétaire ne voulait pas louer à des « importés ». L'homme et la femme se sentent impuissants devant ces situations.

Une femme chef de famille monoparentale a quitté les bancs d'école au début du secondaire pour s'occuper de son enfant. Comme elle a dû travailler pour subvenir aux besoins de sa famille, ses compétences difficilement acquises en lecture se sont dégradées. Maintenant que son fils est grand, elle aimerait être en mesure de s'occuper d'elle-même et régler ses difficultés en lecture et en écriture. Elle aimerait, entre autres, apprendre à se servir du guichet automatique, savoir mieux se débrouiller pour trouver une adresse ou se déplacer au moyen du transport en commun, comprendre le contenu de certains documents que le gouvernement lui envoie et savoir comment y répondre ou être capable d'échanger des courriels avec son fils.

ENCADRÉ 5 DES SITUATIONS À L'ORIGINE DE PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE *(suite)*

Depuis quelque temps, des prestataires de l'aide sociale participent aux activités d'un organisme qui les aide notamment à faire leur déclaration de revenus et à cuisiner avec un budget réduit. Au fil de ces activités, ces personnes ont commencé à réaliser à quel point les préjugés dont elles sont victimes nuisent à leur estime de soi et à leur santé. Elles aimeraient en parler et peut-être faire quelque chose, mais elles sont très timides et ont peu confiance en leurs opinions.

Un homme âgé tente d'obtenir un service d'une organisation. Cependant, toutes ses tentatives téléphoniques le dirigent vers le site Web de celle-ci. Ayant pris sa retraite dans les années 1990, il a peu suivi l'évolution technologique et se trouve devant des difficultés importantes étant donné l'obligation de plus en plus fréquente de recourir aux services en ligne du gouvernement ou d'autres organisations. Il se sent de plus en plus souvent exclu. Il aimerait être capable de mieux utiliser Internet pour pouvoir se débrouiller seul.

Des parents sont aux prises avec le problème de délinquance de leur adolescent. Ils se sentent dépassés par les événements. Avec d'autres parents du voisinage, ils désirent s'outiller pour reprendre le contrôle de la situation.

Une femme victime de violence conjugale se sent désarmée. Son mari la menace de ne plus la laisser voir son garçon et de garder tous leurs biens si elle le quitte. Elle ressent un mélange de culpabilité et de honte. Elle a l'impression d'être responsable de la situation. Elle ne sait plus où elle en est et encore moins quels sont ses droits et ce qu'elle devrait faire. Elle voudrait y voir plus clair.

1.2 L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE À UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE

La section précédente a permis de mieux camper ce que représente une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie et de comprendre les liens qui unissent l'éducation des adultes à une telle conception. Elle a également présenté l'éducation populaire comme un champ de l'éducation des adultes qui contribue à établir une vision large de leurs besoins et de leurs aspirations, auxquels l'éducation peut apporter une solution. La section qui s'amorce traite plus précisément de l'apport de l'éducation populaire à une telle vision et de la pertinence de ses interventions pour les adultes.

Cet apport se trouve notamment dans certaines fonctions que l'éducation populaire est appelée à exercer si l'on prend comme point de référence la formation formelle. Cette dernière constitue la norme sociale en matière d'éducation, mais ne peut répondre à toutes les demandes éducatives ni être parfaitement adaptée à la multitude des besoins et des profils, ce que reconnaît la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 3). Certaines demandes éducatives non satisfaites peuvent ainsi trouver leur réponse dans d'autres voies, dont celle de l'éducation populaire.

D'emblée, on peut considérer cette dernière comme appartenant à la catégorie de l'apprentissage non formel (voir le tableau 1). Dans un rapport portant sur ce type d'apprentissage, l'ICEA associe trois fonctions générales aux activités rassemblées dans cette catégorie (dont l'éducation populaire) en prenant l'éducation formelle comme référence (voir l'encadré 6).

ENCADRÉ 6 LES FONCTIONS RECONNUES À L'ÉDUCATION POPULAIRE

- Un **rôle compensatoire**, puisque l'éducation populaire permet de répondre aux besoins de formation des personnes pour pallier les insuffisances du réseau d'éducation formelle. Cette fonction permet également à des personnes qui n'ont pu ou qui ne souhaitent pas accéder à ce réseau (ex. : scolarisation inachevée, rapport négatif à l'école) ou encore qui ne satisfont pas à ses exigences d'admissibilité d'avoir accès à une autre forme d'éducation (ex. : alphabétisation populaire).
- Un **caractère complémentaire**, puisque l'éducation populaire permet de répondre à des besoins de formation pour lesquels le réseau d'éducation formelle ne se reconnaît aucune mission ou auxquels le caractère plus flexible de l'éducation non formelle permet de formuler des réponses plus adéquates (ex. : compétences parentales, littératie financière, défense et exercice de ses droits).
- Des **propositions éducatives alternatives** qui s'expriment dans des pratiques pédagogiques novatrices découlant, notamment, du rapport étroit entre le contenu éducatif et l'expérience de vie. La participation à ces activités éducatives découle d'un choix explicite. L'engagement est souvent motivé par la proximité de la réponse avec une situation personnelle ou un projet de vie. De plus, les activités se déroulent fréquemment dans le milieu de vie des personnes qui y participent, raffermissant ce lien et cet engagement. L'éducation populaire est aussi alternative en ce qu'elle a lieu souvent dans l'action, dans un projet concret, dans des approches inductives où l'histoire de vie est source de connaissance et à la base de la compréhension et de l'apprentissage. En outre, le caractère collectif de la démarche d'apprentissage fait sa marque. Enfin, selon Bélanger et ses collaborateurs, l'éducation populaire est une sorte de laboratoire pédagogique et un outil de développement, notamment pour les milieux défavorisés (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014, p. 12).

Adapté à partir de Bibeau, 1988, p. 94-95.

La fonction compensatoire présentée dans l'encadré 6 sous-entend une polarisation entre les différentes modalités d'apprentissage, ce qui constitue une rupture avec l'idée d'une éducation tout au long et au large de la vie. Le Conseil privilégie plutôt une perspective axée sur la complémentarité et la valeur de l'activité éducative dans chacune des catégories d'apprentissage. Aussi retient-il plus particulièrement l'idée d'une complémentarité entre l'apprentissage non formel et les autres catégories, un aspect qu'il a déjà exploré dans des publications précédentes (ex. : CSE, 1992, p. 87 et 2013).

Vue sous cet angle, l'éducation populaire peut être considérée comme une voie éducative légitime contribuant au continuum de l'éducation des adultes et non uniquement comme un moyen de pallier le manque d'une « voie royale ». La légitimité de l'éducation populaire est déjà attestée par les milliers de personnes qui, chaque année, empruntent ses chemins diversifiés. Dans certaines situations de vie, elle est parfois la seule en mesure de fournir des réponses et de permettre à ces personnes d'agir et de s'engager dans la société actuelle. La complémentarité de l'éducation populaire avec les autres modes éducatifs, notamment par ses propositions éducatives alternatives ou novatrices, accroît la possibilité pour les adultes de s'inscrire dans un processus d'éducation tout au long et au large de la vie qui réponde à leurs attentes, ce qui constitue en soi un apport important.

Par ailleurs, les recherches menées sur le sujet ont permis de dégager quatre dimensions importantes de l'éducation populaire qui mettent en relief la contribution de ce champ de pratiques à une vision large de l'éducation. Ces quatre dimensions fondent également la pertinence de l'éducation populaire et sont à la source de l'intérêt du Conseil pour ce champ :

1. un moyen de concrétiser le droit des adultes à l'éducation par un accroissement de son accès;
2. une voie d'éducation à la citoyenneté et de renforcement du caractère démocratique du Québec;
3. des parcours éducatifs soutenant le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif;
4. des parcours qui stimulent le maintien et le développement des compétences en littératie des adultes.

Les sous-sections suivantes montrent, de façon plus détaillée, comment ces dimensions de l'éducation populaire contribuent à une perspective éducative qui porte sur l'ensemble des besoins et des aspirations des adultes.

1.2.1 UN MOYEN DE CONCRÉTISER LE DROIT DES ADULTES À L'ÉDUCATION PAR UN ACCROISSEMENT DE SON ACCÈS

La Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26) reconnaît le droit à l'éducation à toute personne, ce qu'a fait également le Québec par son adhésion au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) en 1976.

Selon les termes de ce pacte (article 13), l'éducation a pour objectif d'outiller les personnes de manière qu'elles puissent vivre dans la dignité, être en mesure de faire respecter leurs droits et libertés fondamentaux et s'épanouir. Elle doit aussi leur permettre de jouer leurs différents rôles dans la société et favoriser la tolérance ainsi que le « bien vivre ensemble » au sein des groupes multiethniques.

Le Pacte souligne notamment que l'accessibilité aux différents ordres d'enseignement pour toutes et tous est une question primordiale. L'éducation de base doit aussi être encouragée ou intensifiée, en particulier pour les personnes qui n'ont pas terminé leurs études primaires. On conçoit donc que l'accès à une offre éducative constitue une condition essentielle du respect du droit à l'éducation.

Par ailleurs, la montée de l'idée d'une éducation tout au long et au large de la vie soulève la question du droit à l'éducation en des termes nouveaux. Il ne s'agit plus de favoriser uniquement l'accès à une formation initiale qui permette de s'insérer socialement et économiquement et de quitter les bancs d'école une fois pour toutes, mais aussi de soutenir l'accès à des possibilités éducatives de façon continue pour permettre de composer avec des sociétés en constante transformation. Dans ce nouveau cadre, la question de l'accessibilité demeure centrale. Le Québec propose de multiples possibilités pour répondre aux besoins de perfectionnement, de mise à jour des compétences, etc. Toutefois, la capacité de nombreux adultes à entrer dans un processus d'éducation tout au long et au large de la vie s'en trouve freinée, créant du coup une inégalité d'accès. En effet, pour des adultes dont la formation de base en milieu scolaire est inachevée, de nombreuses barrières peuvent restreindre la possibilité de s'inscrire dans un parcours éducatif continu. Or, comme l'avance le rapport Delors, « la reproduction des inégalités éducatives n'est ni totale ni automatique », dans la mesure où la mise en place de différents moyens souples peut garantir l'atteinte d'une meilleure égalité d'accès à des possibilités éducatives prenant en compte « les détours ou les aléas » du parcours éducatif de chaque personne (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1999, p. 99-100).

Comme mentionné précédemment, au Québec, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue est, encore aujourd'hui, le principal outil orientant la mise en œuvre du droit à l'éducation pour les adultes. Ce document pose d'emblée que la « capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de leur vie est une des conditions du développement culturel, social et économique » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 1). La formation de base y est également décrite comme un élément fondamental permettant de suivre un parcours éducatif tout au long de sa vie. L'obtention d'une première qualification sous la forme d'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles est présentée comme la norme sociale de référence en ce qui a trait à la formation de base à posséder pour être en mesure de fonctionner dans la société et d'assumer son rôle de citoyenne ou de citoyen. On reconnaît toutefois que le parcours à effectuer pour atteindre cette norme s'adresse plus précisément à celles et ceux qui ont la « capacité de le faire », soulignant du coup la difficulté que peut représenter, pour différentes raisons, l'obtention d'un tel diplôme pour une portion non négligeable de la population (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 9).

À ce titre, on constatait, en 2014, que 11,7 % des Québécoises âgées de 25 à 64 ans et 15,0 % des Québécois de la même catégorie ne possédaient aucun diplôme[16]. Pour ces personnes, la possibilité d'une éducation tout au long et au large de la vie est compromise. Comme le souligne la Politique, « la formation de base constitue un socle pour l'apprentissage tout au long de la vie et pour l'exercice d'une citoyenneté active » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 9). C'est donc dire l'importance des apprentissages faits dans le parcours scolaire initial pour que les personnes puissent fonctionner en société et jouer leurs différents rôles. L'achèvement de ce dernier influence également la capacité ultérieure à accéder à de la formation en tant qu'adulte (CSE, 2013, p. 13; Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 15).

Par ailleurs, l'analyse que comporte la Politique soulève certains problèmes relatifs à l'accessibilité à l'éducation pour les adultes et à l'existence d'obstacles à leur persévérance (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 29). Des pistes de solution sont proposées (ex. : reconnaissance des acquis; services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement [SARCA]; financement mieux adapté des services). La recherche en éducation a depuis longtemps établi que différents types de barrières se posent pour la participation des adultes[17]. Nombreux sont celles et ceux qui éprouvent donc de la difficulté à exercer leur droit à l'éducation, en particulier si l'on ne considère que le cadre scolaire, qui constitue la norme sociale. Ces barrières peuvent, au moins en partie, être levées par des interventions de l'État ou le développement de certaines pratiques.

Pour permettre aux adultes de s'inscrire dans un processus d'éducation continue, la Politique établit un certain nombre de principes, dont celui du partage des savoirs et de l'accès à ceux-ci comme « facteurs d'épanouissement des personnes, de développement économique et de cohésion sociale » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 3). On y propose également, pour favoriser le respect du droit à l'éducation, de mettre l'accent sur le soutien à l'expression de la demande de formation, une condition essentielle de réussite du projet éducatif de l'adulte. En outre, le gouvernement du Québec considère que la responsabilité d'assurer la mise en œuvre de ces principes et de l'éducation des adultes elle-même revient à l'ensemble des acteurs de la société engagés en éducation et en formation des adultes, dont les adultes au premier chef.

---

16. Institut de la statistique du Québec, *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe,* Québec, mise à jour le 18 juin 2015, http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken213_Afich_Tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERGSLCW306-83716002022V0eG^&p_lang=1&P_M_O=ISQ&P_ID_SS_DOMN=824&P_ID_RAPRT=3012.

17. Les principaux éléments de la classification de ces barrières ont été proposés par Cross (1981) et régulièrement repris par la suite. Selon Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres (2004), les obstacles à la participation peuvent être analysés selon quatre catégories interdépendantes : obstacles institutionnels (ex. : aspects politiques ou financiers, accessibilité géographique), dispositionnels ou psychosociaux (ex. : valeurs, attitudes, croyances, perception, contexte social), situationnels (ex. : capacité d'assumer les coûts de formation, disponibilité, organisation familiale) et informationnels (manque d'information de qualité).

Considérée à la lumière de cet exposé, l'éducation populaire peut être vue comme un moyen d'assurer un plus large respect du droit à l'éducation, notamment en accroissant l'accès à des démarches d'apprentissage. L'absence de contraintes qui la caractérise en matière de participation, sa capacité à constituer une réponse adaptée au profil et à l'expérience de vie des adultes à qui elle s'adresse ou à épouser une diversité de besoins, ou encore sa prise en charge collective par les personnes engagées dans un même processus éducatif en font une voie particulièrement accessible pour des adultes cheminant dans une démarche d'éducation tout au long et au large de la vie. De plus, elle permet l'accès à des parcours éducatifs pour des personnes qui n'auraient pas les préalables nécessaires pour intégrer la formation formelle axée sur les connaissances ou les compétences qui les intéressent. Elle multiplie également les lieux et les contextes d'apprentissage, par exemple la formation syndicale en milieu de travail.

Plus encore, dans la perspective où un parcours éducatif n'est jamais achevé, l'éducation populaire offre des possibilités à d'autres personnes qui ont vécu un cheminement scolaire ardu, souvent abrégé et parsemé d'échecs en formation générale. Pour ces personnes, elle peut jouer un rôle dans la reconstruction du rapport à l'apprentissage et à l'éducation. À la source de ces problèmes se trouve notamment la difficulté à mettre en avant le principe de justice scolaire en formation générale initiale, l'école ayant parfois tendance à reconduire les inégalités sociales et à les prolonger sous une forme stigmatisante (Avignon, 2014; Meirieu, s. d.; Monjo, 2013; Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec [RGPAQ], s. d.). L'expérience négative que les personnes touchées peuvent garder de leur passage à l'école marque leur biographie éducative ainsi que leur rapport ultérieur à l'éducation en général et aux voies d'éducation formelle en particulier[18]. Pour plusieurs d'entre elles, ce n'est pas l'acte d'apprendre lui-même qui pose problème, mais le contexte dans lequel elles doivent l'accomplir et l'inadaptation des approches usuelles pour ce qui est de composer avec leur situation et leur expérience propre (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 205-206). Pour d'autres (ex. : personnes ayant un trouble d'apprentissage, immigrantes et immigrants), un plus grand soutien, dont celui des pairs, et un ancrage plus profond dans leurs préoccupations et leur réalité sont nécessaires. Il faut alors penser à des moyens différents, abordant la formation et l'apprentissage sous un tout autre angle, pour remettre en route « une vie éducative bloquée » (Bélanger, 2015, p. 10).

Dans de tels cas, l'éducation populaire constitue une voie éducative en soi, parfois la seule envisageable (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth et autres, 2004, p. 140). Certains adultes ne trouvent pas leur place dans le modèle offert par le système public d'éducation et, parfois, dans la société en général, notamment sur le marché du travail. Un contact plus positif avec l'éducation peut parfois s'établir par les voies non formelles, en particulier celles de l'éducation populaire, entre autres parce que cette dernière prend mieux en considération leur expérience et leur réalité comme point de départ. Ce type d'éducation convient à ces personnes qui connaissent les inégalités sociales et doivent souvent leur faire face de façon quotidienne. Les différents milieux qui la mettent en avant constituent les seuls où elles ont le loisir d'être, d'apprendre à mieux se connaître et de développer leur autonomie et leur pouvoir d'agir.

18. À cet égard, l'exemple des Autochtones qui ont été dans l'obligation de fréquenter les pensionnats du Canada destinés aux enfants autochtones est particulièrement révélateur. Comme le souligne la Commission de vérité et réconciliation du Canada, chargée d'enquêter sur cette question, les conséquences de ce système d'éducation qui niait l'identité autochtone sont importantes et touchent à toutes les sphères de la vie. Notamment, le rapport à l'éducation de ces personnes a été affecté par ce système qui « est en partie responsable de l'écart observé actuellement entre la réussite scolaire des Canadiens autochtones et celle des Canadiens non autochtones » (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 136). Diverses initiatives sont mises sur pied pour proposer des voies éducatives non formelles, dont l'éducation populaire, qui permettent de rejoindre les adultes autochtones et rendent possible une forme de réconciliation.

À ce titre, l'éducation populaire peut être considérée comme une mesure visant à assurer une meilleure équité éducative[19] pour les adultes. En outre, elle représente, pour certaines personnes, le principal moyen de s'inscrire dans un processus d'apprentissage continu.

L'apport de l'éducation populaire demeure d'actualité pour des milliers de personnes (voir l'encadré 7) qui, pour diverses raisons, ne peuvent ou ne veulent pas emprunter les différentes voies de la formation formelle. C'est le cas, par exemple, de celles et ceux qui prennent part à des démarches d'alphabétisation populaire, lesquelles font partie du champ de l'éducation populaire. Les démarches proposées dans ce cadre permettent à ces personnes de transformer leur rapport au savoir afin de reprendre un parcours éducatif interrompu depuis longtemps et de reconstruire leur confiance en leur capacité à progresser et à agir comme des adultes dans la société. Elles peuvent toucher des personnes qui ne prennent habituellement pas place dans les structures formelles, notamment pour des raisons de nature dispositionnelle (ex. : mauvaise expérience scolaire) ou institutionnelle (ex. : offre insuffisante dans certaines régions) (Doray et Bélanger, 2014). Une part importante des pratiques observées, notamment celles de l'approche d'éducation populaire autonome, concerne des personnes vivant des formes de vulnérabilité ou d'exclusion, comme l'a déjà souligné le Conseil (1992, p. 70).

En somme, l'éducation populaire agit sur l'accessibilité sur deux plans. D'une part, elle contribue à accroître les possibilités pour les personnes qui cherchent des voies qui leur conviennent pour le développement de leurs connaissances et de leurs habiletés. D'autre part, elle permet, dans une perspective d'équité éducative, d'offrir des parcours éducatifs à des personnes qui ne pourraient intégrer ceux proposés dans le cadre de la formation formelle. Dans ce dernier cas, elle joue un rôle compensatoire en visant à combler des lacunes de la formation de base tout en s'inscrivant dans une démarche d'éducation tout au long et au large de la vie.

19. Selon *Le Grand Dictionnaire terminologique*, « [l]'équité tient compte des caractéristiques spécifiques des individus ou des groupes afin de les placer sur un pied d'égalité ou, tout au moins, d'obtenir plus d'égalité. Elle s'oppose à l'uniformité dans l'application aveugle d'une norme sans tenir compte des différences et de la diversité ». Ainsi, l'équité éducative vise à offrir des occasions éducatives à des adultes en tenant compte de la particularité de leur expérience, de leur projet et de leurs besoins.

ENCADRÉ 7 L'ÉDUCATION POPULAIRE EN QUELQUES CHIFFRES

Traduire l'éducation populaire en chiffres n'est pas une tâche aisée, puisqu'il s'agit d'un mode d'apprentissage très décentralisé. La nature même des activités éducatives déployées ne facilite pas la comptabilisation d'effectifs. On note également que l'intensité et la durée de la participation peuvent être très variables d'un lieu à l'autre ou d'une personne à l'autre, ce qui ne simplifie pas l'exercice. En outre, le mode de reddition de comptes varie d'un acteur à l'autre en ce qui a trait à la comptabilisation des personnes participantes. Finalement, l'absence d'une politique éducative permettant la concertation de l'ensemble des milieux rend difficile l'établissement d'un portrait clair de la situation.

Certaines données permettent tout de même de témoigner de l'ampleur de la participation des adultes à certaines approches ou pratiques s'inscrivant en éducation populaire :

- Au tournant des années 2000, le nombre de participantes et de participants à l'alphabétisation populaire se situait entre **4 000 et 6 000** par an (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 7; Bouffard et Nombré, 1997, p. 14).
- Les données présentées par les organisations syndicales consultées font état de milliers de personnes rejointes par les activités de formation syndicale chaque année. La Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) a fait état d'environ **10 000 militantes et militants** (ex. : délégués syndicaux) concernés annuellement par le travail des formatrices et des formateurs des différents syndicats affiliés. Du côté de la Confédération des syndicats nationaux (CSN), les dernières données indiquent plus de **5 000 militantes et militants** chaque année.
- Les centres de femmes constituent également des lieux où l'éducation populaire se déploie comme moyen d'action. Leur regroupement national, L'R des centres de femmes du Québec, compte environ **100 centres membres**, chacun regroupant des dizaines de femmes membres.
- Il en va de même pour les organismes de défense collective des droits, dont l'action s'inscrit en éducation populaire. On dénombre ainsi plus de **300 organismes** dont la mission principale est la défense collective des droits.

1.2.2 UNE VOIE D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET DE RENFORCEMENT DU CARACTÈRE DÉMOCRATIQUE DU QUÉBEC

La deuxième contribution de l'éducation populaire concerne l'éducation à la citoyenneté. Guindon (2002) a fait état, par ses recherches, de la proximité entre l'éducation populaire – en particulier l'approche d'éducation populaire autonome – et l'éducation à la citoyenneté, notamment sur le plan des objectifs.

Les pratiques observées chez différents acteurs rattachés au champ de l'éducation populaire favorisent pleinement le déploiement d'une éducation à la citoyenneté dans la perspective développée par le Conseil lorsqu'il s'est penché sur cette question (CSE, 1998). Tout en répondant aux divers besoins éducatifs des adultes, qui peuvent se manifester à différents moments selon leur trajectoire de vie, les activités associées à l'éducation populaire permettent également de transmettre des connaissances portant sur les valeurs et les principes à la base de la vie démocratique au Québec ainsi que sur les avantages et les exigences corollaires liés au fait d'être reconnu comme un citoyen à part entière.

Les travaux du Conseil ont permis de constater que la participation des adultes aux démarches d'éducation populaire, particulièrement à celles qui ont été mises en avant par le mouvement communautaire, favorise l'acquisition de connaissances liées à la citoyenneté, comme celles relatives aux droits reconnus aux citoyennes et aux citoyens, aux diverses institutions de la société québécoise ou aux fondements et aux exigences de la démocratie.

ENCADRÉ 8 LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ SELON LE CONSEIL

Pour le Conseil, les trois termes clés de l'éducation à la citoyenneté seraient *démocratie, pluralisme* et *engagement collectif*. Dans cet esprit, tous les objectifs de formation doivent tendre à former des individus conscients des caractéristiques et des exigences d'un régime démocratique, dans un contexte où la diversité des valeurs, des origines de même que des façons d'être et de faire rend problématique l'engagement collectif dans la réalisation de projets communs.

Éduquer à la démocratie, c'est bien sûr enseigner les institutions, leurs règles de fonctionnement, les valeurs démocratiques, les droits et les responsabilités, mais c'est surtout favoriser la participation active et éclairée de toutes et de tous ainsi que leur capacité de prendre la parole et de débattre, et celle de gérer les conflits de façon non violente par l'apprentissage des règles de la vie individuelle et sociale dans le milieu scolaire.

Éduquer au pluralisme, c'est contribuer au développement de la capacité de s'ouvrir à l'autre, de le respecter et d'apprivoiser la différence (interpersonnelle, interculturelle ou intergénérationnelle) par l'acquisition de connaissances, le développement d'attitudes et les contacts interculturels. C'est aussi contribuer à la construction d'une identité personnelle suffisamment forte pour écarter toute méfiance à l'égard de l'altérité et y voir une source d'enrichissement.

Éduquer à l'engagement collectif, c'est sensibiliser aux valeurs humanistes telles que l'équité, la solidarité, le partage et la responsabilité, favoriser le développement de l'esprit critique, transcender les allégeances groupales et les particularismes culturels, construire et partager un espace civique commun sur la base d'un patrimoine culturel commun, partager un projet collectif, bref vivre et construire ensemble (CSE, 1998, p. 35-36).

De plus, des activités relevées par les travaux du Conseil favorisent également la mise en application des connaissances touchant à la citoyenneté. Pensons à cet égard aux diverses activités mises en place par les organismes d'action communautaire autonome ou les organisations syndicales : la participation aux assemblées générales, la création d'espaces de discussion et de délibération favorisant l'expression de divers points de vue, la défense collective de certains droits, la possibilité d'exercer des responsabilités au sein des conseils d'administration ou des comités, etc. Ces activités amènent les citoyennes et les citoyens à effectuer une réflexion individuelle et collective, et à s'engager dans des actions collectives qui peuvent, comme les pratiques d'éducation populaire, viser l'adaptation sociale ou la transformation sociale.

L'analyse des pratiques de plusieurs organismes révèle que leur ancrage dans la sphère éducative se fait aussi par l'exercice de la citoyenneté comme moyen d'apprentissage dans l'action. Ainsi, elles contribuent à soutenir et à faciliter l'exercice de la citoyenneté par des personnes ou des collectivités[20] qui, par exemple, vivent des situations d'exclusion sociale ou sont marginalisées en raison de certains stigmates. Ces personnes sont non seulement conscientisées au sujet de leurs droits et des situations inacceptables qui les briment, mais elles deviennent aussi outillées pour amorcer des changements et briser leur isolement social (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014). Ainsi, elles peuvent être amenées à remettre en question les mécanismes d'exclusion auxquels elles doivent faire face et à entreprendre des actions qui auront un effet émancipatoire sur le plan individuel et collectif.

Ce soutien à l'exercice de la citoyenneté est très clair aux yeux du Conseil lorsqu'il est question, par exemple, des interventions menées par des organismes qui agissent auprès des personnes en situation de pauvreté ou de celles qui souffrent de problèmes de santé mentale. Ces interventions se situent sur différents plans. Certaines consistent à donner des « trucs » et des conseils pour les soutenir dans leur vie quotidienne, par exemple sur l'alimentation ou la médication ou bien sur les endroits où trouver des meubles d'occasion. Ces interventions peuvent avoir également un impact sur le développement des compétences en littératie, même si elles ne s'inscrivent pas directement dans une démarche formelle d'alphabétisation. Elles permettent très souvent aux personnes de s'inscrire dans des parcours éducatifs qui contribuent au renforcement des compétences dont elles ont besoin pour exercer leurs différents rôles sociaux.

D'autres interventions renvoient aux activités de l'organisme, que ce soit la participation aux assemblées générales ou à l'organisation d'activités sociales. Elles offrent l'occasion aux adultes en question de rencontrer d'autres personnes qui sont dans la même situation qu'eux et de créer des liens. Ils peuvent ainsi se forger une autre identité qu'ils verront plus positivement et qui leur permettra de gagner du pouvoir sur leur propre vie. Finalement, des interventions peuvent consister en des activités de nature politique, comme la présentation de mémoires dans le cadre d'une commission parlementaire ou la participation à des actions collectives visant à exprimer des besoins ou à réclamer des services. Les personnes qui y participent sont amenées à prendre la parole publiquement pour présenter un point de vue ou une position, ce qui leur permet de mettre un terme à leur silence et à leur isolement tout en profitant du soutien des autres membres du groupe et de divers intervenants dans leur préparation.

1.2.3 DES PARCOURS ÉDUCATIFS SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR INDIVIDUEL ET COLLECTIF

Le développement du pouvoir d'agir constitue un des objectifs centraux des pratiques d'éducation populaire[21]. Il représente l'un des piliers de l'exercice de la citoyenneté. Il s'ancre également dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Selon les trajectoires de vie, le développement du pouvoir d'agir peut s'avérer nécessaire, même pour les personnes très scolarisées sur le plan de l'éducation formelle. Pensons, par exemple, à un diagnostic de maladie dégénérative au mitan de la vie.

Il existe une certaine confusion autour de la notion de pouvoir d'agir dans la mesure où elle est employée dans différents contextes. Cette notion s'est développée au fur et à mesure que des organisations, particulièrement dans le réseau communautaire, ont décidé d'en faire une finalité et de développer des pratiques visant à l'atteindre. Ces diverses expériences ont permis de cerner la

20. Dans le cadre de cet avis, le terme *collectivité* désigne un regroupement d'individus partageant un intérêt, ayant une identité commune ou habitant un même territoire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015a). Les personnes formant une collectivité reconnaissent qu'elles y appartiennent ou en sont membres. La notion de communauté revêt parfois un sens voisin (voir : Bourque et Favreau, 2003; Conseil de la santé et du bien-être, 2001).

21. La notion de pouvoir d'agir traduit celle d'*empowerment.*

notion de pouvoir d'agir et les divers enjeux qu'elle soulève. Il paraît donc important d'en proposer une définition pour montrer clairement les liens qui existent entre les pratiques d'éducation populaire et le développement du pouvoir d'agir.

En tant que finalité, le pouvoir d'agir peut être défini dans un sens large comme « la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations » (Le Bossé, 2003, p. 34). S'il soulève la question du pouvoir que peut exercer une personne ou un groupe, il « se distingue du seul pouvoir d'influence ou de domination, en ce sens qu'il ne vise pas tant le rapport de force que la conduite d'un projet signifiant » (ex. : être en mesure d'encadrer le parcours scolaire de son enfant, de prendre publiquement la parole pour faire valoir son point de vue en tant que personne itinérante, de revendiquer le droit de son enfant handicapé à des services spécialisés, de prendre part aux débats entourant le devenir de son quartier et comportant des propositions inquiétantes) (p. 45).

Le développement du pouvoir d'agir se rapporte donc au processus qui permet d'atteindre ce résultat. Les pratiques qui lui sont liées visent à produire « du changement concret, précis et mesurable » et à s'éloigner de l'acte de bienfaisance (p. 47). En outre, elles visent à permettre aux personnes ou aux collectivités de répondre elles-mêmes à leurs propres besoins de la manière la plus complète possible et le plus rapidement possible (Ninacs, 2008, p. 2)[22].

Notamment dans le contexte d'une action avec des personnes en situation de pauvreté, le développement du pouvoir d'agir a pour objet de les aider à passer outre à la stigmatisation et à la culpabilisation qui s'érigent en véritables barrières psychologiques. Il a aussi pour objectif d'accroître leur autonomie d'action individuelle ou collective pour leur redonner le pouvoir de résister aux directives extérieures et de décider, tout en visant à ce que les personnes et les collectivités déterminent elles-mêmes les voies de leur développement (p. 12). Il s'agit donc d'un processus d'appropriation ou de réappropriation de l'autonomie qui renforce la capacité d'agir des participantes et des participants sur le plan individuel ou collectif (p. 11). Les principes du développement du pouvoir d'agir ont été explicités par Le Bossé (voir l'encadré 9).

Ce pouvoir d'agir peut se manifester de différentes façons selon les besoins des personnes et surtout leur contexte de vie. Il n'existe pas de voie unique ou de « stratégie gagnante ». D'ailleurs, les auteurs consultés proposent tous une conception du pouvoir d'agir et de son développement organisée selon différentes dimensions (Deslauriers, 2007; Le Bossé, 2003; Ninacs, 2008). Celle proposée par Ninacs porte plus particulièrement sur les dimensions individuelle, communautaire et organisationnelle.

Sur le plan individuel, par exemple, les pratiques relatives au développement du pouvoir d'agir visent à influencer quatre principaux aspects, soit l'accroissement de la participation, l'acquisition de compétences pratiques, la construction de l'estime de soi et le développement de la conscience critique (passage graduel de la conscience individuelle, permettant la reconnaissance d'un problème, à la conscience politique, qui suggère que la solution à certains problèmes structurels passe par une action collective) (Ninacs, 2008). Les effets des pratiques permettant le développement du pouvoir d'agir se constatent aussi sur le plan des dimensions organisationnelle et communautaire.

22. Les auteurs consultés s'entendent toutefois sur le fait que le développement du pouvoir d'agir se réalise généralement dans une perspective à long terme (Ninacs, 2008, p. 32).

ENCADRÉ 9 LES PRINCIPES DE L'APPROCHE DE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR SELON LE BOSSÉ

L'approche d'*empowerment* est théorisée au moins depuis les années 1980 (Rappaport, 1984), ce qui permet d'en apprécier les principaux éléments et de constater qu'ils s'intègrent bien dans un contexte d'éducation populaire. Selon Le Bossé (2003, p. 33-37), une démarche qui a pour objectif le développement du pouvoir d'agir met en avant cinq principes importants :

1. La définition du changement et des façons d'y arriver avec les personnes participantes :

   « [Les] personnes engagées dans une démarche d'*empowerment* sont considérées comme des acteurs centraux possédant des connaissances essentielles à la résolution du problème » (p. 40). Elles doivent être au centre de la définition des changements désirés. Le Bossé ajoute toutefois que la participation des personnes à la délimitation de la situation à transformer et au choix des modalités qui permettront d'y arriver n'implique pas qu'elles en ont l'exclusivité (p. 36).

2. Les conditions structurelles et individuelles du changement social, qui doivent être prises en compte simultanément :

   Pour qu'elle puisse aboutir, « toute démarche d'*empowerment* des personnes et des collectivités repose prioritairement sur la possibilité d'influencer la disponibilité et l'accessibilité des ressources du milieu » (ex. : ressources matérielles, informationnelles ou sociales). Elle s'ancre également dans « la volonté et la capacité des personnes à prendre leur destinée en main » (p. 34).

3. L'adoption de l'unité d'analyse « acteur en contexte » :

   Puisqu'il doit tenir compte des conditions structurelles et individuelles du changement, l'intervenant a avantage à adopter un cadre d'observation qui convient aux deux, celui de l'acteur en contexte.

4. La prise en compte des contextes d'application :

   Les objectifs établis et les méthodes déployées dans une intervention visant le développement du pouvoir d'agir doivent être pensés en fonction du contexte propre à la situation qui suscite la démarche.

5. Le déploiement d'une démarche d'action « conscientisante » :

   Dans le cadre d'une démarche de développement du pouvoir d'agir, l'action est conçue comme un outil d'acquisition du pouvoir d'influence recherché et non une fin détachée de celui-ci. Elle vise à conscientiser en ce qu'elle cherche à amener les personnes participantes à une compréhension de l'interdépendance des sources structurelles et individuelles dans la situation observée et de son effet réel ou potentiel au regard du changement[23].

Par ailleurs, il faut souligner les liens qui existent entre ces dimensions. Notamment, la communauté semble être le lieu de prédilection pour la réalisation de l'*empowerment* individuel (Ninacs, 2008, p. 17). Ninacs note en effet que la dimension organisationnelle se situe dans une position d'influence duale. D'une part, l'*empowerment* individuel favorise celui de l'organisation dont les individus sont membres et vice versa. D'autre part, le développement du pouvoir d'agir d'une organisation soutient celui de la communauté dans laquelle elle s'inscrit, cette dernière ayant également un effet à ce titre sur l'organisation (voir le tableau 2).

23. Selon Le Bossé, « les auteurs ne s'entendent pas forcément sur le *degré* de prise de conscience nécessaire à la démarche [de développement du pouvoir d'agir] » (2003, p. 36-37).

TABLEAU 2 L'univers de l'*empowerment*

Adapté de Ninacs, 2008, p.18.

En somme, « il ne s'agit pas d'enseigner, de promouvoir ou de stimuler le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, mais bien de contribuer à l'émergence des conditions nécessaires à sa manifestation » (Le Bossé, 2003, p. 46).

Les travaux menés par le Conseil pour documenter des exemples de pratiques montrent l'apport de l'éducation populaire au développement d'un pouvoir d'agir individuel ou collectif. Par exemple, ces pratiques permettent à des adultes de prendre la parole publiquement pour présenter leur point de vue, de comprendre comment procéder pour obtenir des services dans le domaine de la santé, de contribuer avec plus de confiance au parcours scolaire de leur enfant, de faire valoir leurs droits devant les instances appropriées et de façon organisée. Selon la nature des différentes pratiques déployées, celles-ci seront contributives ou constitueront une large part du processus de développement du pouvoir d'agir d'adultes ou de collectivités. En outre, certaines pratiques étudiées portent autant sur la dimension individuelle que sur la dimension organisationnelle ou communautaire.

On constate aisément que l'intervention visant le développement du pouvoir d'agir comporte une forte composante éducative. Lorsque l'adulte est placé dans le cadre de l'éducation populaire, le développement de ce pouvoir contribue à l'éducation à la citoyenneté et à la participation sociale. Il favorise aussi l'acquisition de compétences permettant de mieux assumer différents rôles sociaux et d'acquérir un sentiment d'agir compétent.

1.2.4 DES PARCOURS QUI STIMULENT LE MAINTIEN ET LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DES ADULTES

L'intérêt du Conseil pour l'éducation populaire découle notamment des travaux récents qu'il a menés sur le maintien et le rehaussement des compétences en littératie des adultes (CSE, 2013). Dans l'avis ayant résulté de ces travaux, le Conseil constatait le fort pourcentage de la population adulte dont le niveau de littératie était considéré comme insuffisant pour permettre de fonctionner adéquatement et de se réaliser dans la société québécoise d'aujourd'hui et, plus encore, celle de demain. La plus récente enquête à cet égard indique que cette question demeure d'actualité. Les comparaisons entre les résultats de l'enquête de 2003 et ceux de l'étude de 2013, en ce qui a trait aux compétences des adultes en littératie et en numératie, ne montrent aucune amélioration globale de la situation. Au contraire, on constate plutôt une tendance à la baisse pour ce qui est des scores moyens et à la hausse pour la proportion de la population adulte considérée (16-65 ans) qui se classe dans les niveaux de littératie les plus faibles (niveau 2 ou moins) (MELS, 2014a, p. 50-52).

Pour amener ces adultes à accroître leurs compétences et partant du constat que les personnes les moins scolarisées sont moins susceptibles d'opter pour l'éducation formelle, le Conseil formulait différentes recommandations, dont la mise en place d'un environnement favorisant le maintien et le développement des compétences en littératie (CSE, 2013, p. 137). Cet environnement sollicite les lieux et les moyens d'apprentissage non formel et informel les plus divers. Dans la perspective du maintien et du rehaussement des compétences des adultes faibles lecteurs, le champ de l'éducation populaire apparaît tout indiqué, puisque les différentes pratiques qui le composent permettent de solliciter ces compétences dans des processus éducatifs aux formes variées. Pour certains acteurs, notamment les organismes d'alphabétisation populaire, cet apport fait partie explicitement de la mission, alors que, pour d'autres, c'est moins le cas. Pour le Conseil, l'éducation populaire compte

parmi les « ressources qui favorisent un rapport positif à l'écrit et contribuent à la mobilisation des compétences en littératie » (CSE, 2013, p. 97).

Cet aspect de l'éducation populaire en rapport avec l'acquisition de compétences de base permettant aux adultes « de mieux exercer leurs rôles et d'occuper leur place dans la société de manière active et critique » a également été reconnu, en 1989, par le ministère de l'Éducation dans un projet d'énoncé d'orientation relatif à un nouveau programme d'éducation populaire (MEQ, 1989, p. 5).

Le Ministère reconnaît aussi cet apport de l'éducation populaire au développement des compétences en littératie par le soutien financier qu'il accorde aux organismes d'action communautaire autonome reconnus dans le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE). Cette contribution demeure toutefois invisible pour une large part de l'action éducative des autres intervenants de l'éducation populaire, dont plusieurs centaines d'organismes d'action communautaire autonome soutenus par d'autres ministères ou organismes gouvernementaux ainsi que les organisations syndicales.

Dans le même sens, des travaux menés pour l'UNESCO soulignent que l'éducation populaire « combine an attention to literacy, basic skills and socially-relevant knowledge with the stimulation of critical awareness of the inequities and harmful practices in the social, cultural, economic and physical environment » (Hoppers, 2006, p. 67). Cette vision en fait donc une éducation qui vise le développement global des personnes et qui contribue au maintien et au renforcement de leurs compétences en littératie.

L'éducation populaire met en place des conditions qui permettent à de faibles lecteurs de maintenir ou d'améliorer leurs compétences. Ces conditions s'expriment par l'absence des préalables nécessaires pour prendre part aux activités des différentes organisations qui l'offrent et par un cadre qui est souvent plus près de l'animation que de l'enseignement, ce qui permet de renouveler l'expérience de l'apprentissage. De surcroît, la mise en œuvre des pratiques fait appel à des approches andragogiques qui tiennent compte des différentes manières d'apprendre, qui s'appuient sur les préoccupations, les intérêts et l'expérience des personnes participantes et qui respectent leur culture (ex. : valeurs, niveau de langage ou de scolarité, origine ethnique, statut social) et leur manière d'être. Ce cadre permet à plusieurs de reconstruire leur rapport à l'écrit et de le rendre plus positif.

1.3 POUR UNE DÉFINITION DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AUJOURD'HUI

Les sections précédentes ont permis de replacer l'éducation populaire dans les contextes plus larges d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie de même que du continuum de l'éducation des adultes. Son apport à ceux-ci en fait une composante d'un secteur soucieux de répondre aux différents besoins et intérêts des adultes.

La contribution de l'éducation populaire à l'éducation des adultes ayant ainsi été clairement dépeinte, la section qui s'amorce servira à la décrire plus précisément. Les recherches entreprises ont permis de constater qu'elle n'est pas facilement traduisible sur le plan conceptuel, ce que nous verrons au point 1.3.1. Il en ressort donc un besoin de définir les pourtours de ce champ éducatif dans le contexte actuel. Au point 1.3.2 seront présentés les éléments qui, au terme des travaux entrepris par le Conseil, semblent le mieux le circonscrire.

1.3.1 UNE NOTION DONT L'USAGE N'EST PAS FIXÉ

Les usages du terme *éducation populaire* sont nombreux et ne renvoient pas tous au même sens. Il ressort en effet des travaux du Conseil que ce champ de l'éducation des adultes oppose une résistance à toute forme de définition qui se voudrait définitive, généralisable et universelle (Tétard, 2007). Sur le plan théorique, on la rattache généralement à l'éducation non formelle. Certains considèrent les deux comme des synonymes (ex. : Meirieu, s. d.). Dans le contexte québécois, l'évolution particulière de l'éducation des adultes en fait une composante de l'éducation non formelle[24].

En raison de sa nature même, l'éducation populaire est un objet mutant jamais défini une fois pour toutes (Sadoul, 2012). Entre autres, contrairement à la formation formelle, elle n'est pas régie par des encadrements précis, sauf pour quelques programmes institutionnels non formels (dans les commissions scolaires, par exemple) qui lui octroient tout de même une bonne part de flexibilité[25]. Ses formes et ses acteurs sont nombreux, tout comme les objectifs que ces derniers lui donnent.

On pourrait tenter de la concevoir de façon générique, comme le faisait le Conseil, en 1982, dans un avis portant sur l'éducation à la coopération : elle serait alors l'éducation « que les personnes requièrent et souvent se donnent à elles-mêmes en dehors du cadre scolaire ». Le Conseil précisait toutefois qu'elle s'adresse généralement « aux plus démunis de notre société » et qu'elle « épouse des formes multiples, engage une foule d'organismes et poursuit différents objectifs selon les situations » (CSE, 1982b, p. 1). Une telle définition souligne d'emblée le défi qui consiste à cerner ce champ éducatif de façon précise et définitive.

Cette difficulté à cerner ce qu'est l'éducation populaire et à lui donner une définition qui fasse consensus représente une constante de son histoire, ici comme ailleurs, dans les milieux de pratique — où l'on constate des tensions — autant que dans les efforts de théorisation. Notamment au Québec, des débats animés ont tourné autour de cette question qui demeure une préoccupation pour certains de ses acteurs, notamment du côté de l'action communautaire autonome, ce que nous verrons au chapitre 2.

Les différentes manifestations de l'éducation populaire se font le reflet des époques et de leurs contextes, des préoccupations des adultes et des besoins éducatifs qu'elles suscitent. Elle est d'une certaine manière le miroir de la société. À une même préoccupation, différentes réponses seront imaginées par les acteurs d'où émanent ces pratiques d'éducation populaire, notamment parce que les adultes qui y participent ont des attentes et des profils différents. Les pratiques elles-mêmes peuvent également évoluer suivant les développements du domaine de l'andragogie[26].

On doit aussi prendre en compte le fait que l'évolution des politiques publiques contribue — délibérément ou non — à redéfinir l'éducation populaire, à la consolider ou à la fragiliser, à faire tomber ou à ériger des obstacles, à modifier ses balises, voire à les rendre inopérantes (Baillergeau, 2008). Elle se transforme donc aussi au gré de certaines réformes entreprises par l'État, des objectifs que celui-ci détermine ou des politiques éducatives.

---

24. Selon des chercheurs québécois, certaines pratiques d'éducation populaire se situent à la limite de l'éducation non formelle et de l'éducation informelle. C'est notamment le cas lorsque les apprentissages prennent place dans des contextes peu ou non structurés qui font tout de même partie du cadre offert par les organisations ou les collectivités qui déploient des pratiques d'éducation populaire, en particulier en action communautaire autonome (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014; Bibeau, 1988; Vallée, 1988). S'ils apparaissent moins structurés, ces apprentissages (ex. : ceux découlant de la participation à un conseil d'administration de l'organisation ou à ses différents comités) n'en sont pas moins considérés, recherchés et favorisés par les intervenantes et les intervenants de ces organismes.

25. L'exemple des cercles d'études scandinaves est intéressant à cet égard. Cette forme d'éducation populaire est gérée dans une structure institutionnelle financée par l'État, mais le thème qui anime chacun des cercles, leur fonctionnement, leurs objectifs et les moyens déployés sont, pour l'essentiel, laissés à la discrétion des personnes ainsi regroupées (Bélanger, 2015; Kaplan, 2009). Un animateur (ou un leader) s'assure du bon déroulement des activités et assume généralement les tâches préparatoires aux rencontres.

26. Par exemple, l'influence de la méthode des « intelligences citoyennes », développée par Majo Hansotte (2005), influence certaines pratiques d'éducation populaire au Québec, notamment celles des groupes de femmes. Il en va de même de l'approche Reflect, qui inspire les pratiques de certains organismes déployant l'approche d'éducation populaire autonome (voir l'encadré 19).

Par conséquent, ses fonctions et ses objectifs varient dans le temps, selon ses acteurs et les courants sur lesquels ils modèlent leur intervention éducative[27]. Plusieurs visions de l'éducation populaire coexistent donc, ce qui explique la difficulté à en parler de façon univoque. Par ailleurs, cela sous-entend que le sens qu'on lui attribue à un moment risque de se révéler périmé à un autre moment. Des perceptions concurrentes de l'éducation populaire se côtoient à un même moment, contribuant du coup à lui donner des frontières floues et perméables.

Sa définition a été le sujet de bien des discussions menées au cours des travaux du Conseil, notamment pour aller au-delà des idées préconçues : il fallait composer avec certaines perceptions qui entachent la légitimité et la valeur de l'éducation populaire. Entre autres, un courant de développement personnel et de loisirs (aussi nommé *formation socioculturelle*) a marqué l'imaginaire (voir l'encadré 11), tant et si bien que l'idée de l'éducation populaire est souvent, encore aujourd'hui, réduite à l'image stéréotypée des cours d'artisanat, comme les travaux de recherche effectués ont permis de le constater. Déjà, en 1982, le Conseil décriait cette image réductrice en soulignant que l'éducation populaire est « sujette à critiques : certains ridiculiseront des champs d'activité qui sont objectivement à la limite des loisirs culturels et techniques (voir le procès du "macramé-power"!) et ne comprendront pas ce qu'ils représentent en termes de développement personnel et de promotion collective » au cours des années 1970 et 1980 (CSE, 1982a, p. 60).

Sur le plan des perceptions, le Conseil a pu constater que les personnes consultées attribuent à l'éducation populaire différents sens allant de toute activité de formation non formelle (ex. : des cours de perfectionnement professionnel ou portant sur l'organisation du temps) jusqu'au sens très spécifique qui lui est attribué dans l'approche d'éducation populaire autonome (une démarche d'éducation à la citoyenneté dans l'action, autour d'une situation commune et dont l'objectif est la transformation sociale) ou encore à des activités éducatives effectuées dans une perspective de divertissement (loisirs) ou de culture personnelle. Différentes personnes ont donc de l'éducation populaire des représentations propres à leur relation avec elle, à ce qu'elles en ont expérimenté ou à ce qu'elles ont entendu rapporter à son sujet. Il en résulte une accumulation de représentations (Balry, 2012). En résumé, on pourrait appliquer au cas du Québec les propos de Françoise Tétard, historienne sociale française :

> L'éducation populaire est née plusieurs fois depuis un siècle… Chaque naissance s'est superposée à la précédente, et la notion s'est épaissie et complexifiée au fil du temps. D'une certaine manière, chacune a eu sa façon de « dire » l'éducation populaire : selon les périodes, selon les courants de pensée auxquels il appartenait, selon la génération d'acteurs dont il faisait partie, selon le lieu d'où il parlait, selon la place qu'il occupait dans la société, selon la vision du monde qu'il défendait. Chacun cependant pouvait croire qu'il parlait avec son voisin de la même chose, puisqu'il se plaçait sous un même étendard! (Tétard, 2007, p. 75.)

1.3.2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Le constat d'une accumulation de représentations de l'éducation populaire a conduit le Conseil à dégager les contours de ce champ éducatif et à en dresser une image actualisée qui rallierait les divers acteurs qui y sont associés. Cette démarche vise à prendre une distance par rapport aux débats entourant l'éducation populaire et aux divisions historiques entre ses différents courants pour plutôt mettre en lumière les objectifs communs et les caractéristiques partagées des pratiques déployées aujourd'hui par les différents acteurs de ce champ, tout en respectant la particularité de leur action éducative propre.

27. Pour une présentation de différents courants qui ont traversé l'éducation populaire, voir l'annexe 1.

La démarche a donc consisté, à partir d'une enquête et de consultations menées auprès de différents milieux, auxquelles se sont ajoutées des analyses documentaires[28], à produire un état de la situation et à documenter les représentations de l'éducation populaire dans la sphère d'activité des différents acteurs concernés, le cas échéant. Cette démarche de recherche a permis de documenter des formes et des pratiques d'éducation populaire qui ont cours, de construire un portrait actualisé de ce champ et de le circonscrire en des termes généraux. Il en est ressorti certains éléments qui permettent de le délimiter tel qu'il se présente en ce moment.

Ainsi, il est apparu possible, sans nier la particularité des différentes branches ou formes du champ de l'éducation populaire, de relever des caractéristiques communes à l'ensemble des pratiques que divers acteurs de l'éducation des adultes associent aujourd'hui à ce champ au Québec.

À l'issue de ses travaux, le Conseil a été amené à faire des choix pour proposer une construction cohérente de ce qu'est l'éducation populaire aujourd'hui. Si tous les objectifs éducatifs sont légitimes dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, aux yeux du Conseil, certains sont porteurs de préoccupations qui apparaissent plus fondamentales que d'autres pour contribuer à une éducation des adultes qui apporte « à chacun les connaissances, les capacités, les qualifications, les compétences et les valeurs qui lui sont nécessaires pour exercer et défendre ses droits et prendre sa destinée en mains » (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2010, p. 2). C'est dans cette optique qu'il a choisi d'aborder l'éducation populaire.

De plus, la définition dégagée par le Conseil s'éloigne volontairement des formations socioculturelles, plus généralement associées aux loisirs et au développement de la culture personnelle ou d'habiletés manuelles (ex. : cours de langue, œnologie, histoire de la Grèce antique, arts, couture). Ces formations ont joué, à certains moments de l'histoire, un rôle capital en éducation des adultes (Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1986, p. 7)[29]. Toutefois, le contexte a changé depuis la Révolution tranquille et leur apport au développement du pouvoir d'agir de l'adulte semble plus limité. En outre, les ressources que le Québec met à la disposition du secteur de l'éducation des adultes sont restreintes. Les formations décrites ci-dessus apparaissent moins prioritaires — mais non moins légitimes et enrichissantes — dans une perspective d'élaboration des politiques éducatives, mais surtout dans l'idée d'offrir une réponse éducative à des besoins fondamentaux des adultes. Toutefois, de telles activités sont souvent intégrées à des démarches d'éducation populaire ayant des objectifs plus larges que ceux des formations socioculturelles elles-mêmes[30].

---

28. Les milieux qui ont répondu à l'enquête ou qui ont été consultés sont les suivants : services de formation continue de cégeps, services et centres d'éducation des adultes de commissions scolaires, regroupements et organismes d'action communautaire autonome, organisations syndicales. Pour plus de détails à propos de la collecte d'information et des consultations menées dans le cadre des travaux du Conseil, voir l'annexe 2.

29. Par exemple, à titre de voie d'entrée en formation formelle, pour permettre à des adultes de prendre confiance en leurs capacités et de s'inscrire dans une démarche éducative formelle.

30. Les centres d'éducation populaire ou certains centres communautaires (ex. : le Centre résidentiel et communautaire Jacques-Cartier, le Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri ou les Ateliers d'éducation populaire du Plateau) offrent des activités socioculturelles, mais celles-ci s'inscrivent dans un projet plus large d'éducation populaire qui émane de l'ensemble des activités et de la vie associative de ces organisations. Leurs structures sont pensées de manière à susciter l'engagement et l'apprentissage des membres à des fins, notamment, de développement de leur pouvoir d'agir. Il en va de même, par exemple, pour de nombreux organismes représentés au sein du Conseil québécois du loisir. Ce dernier conçoit, entre autres, le loisir associatif comme un lieu d'engagement citoyen, de changement social et d'exercice de la démocratie (Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale, Chantier d'activités partenariales en loisir et tourisme social, 2008).

    Incluses dans un projet éducatif plus large, les activités socioculturelles peuvent donner appui à des apprentissages relatifs aux rôles de l'adulte et à la citoyenneté, et participer d'un ensemble d'occasions d'apprentissage formant une démarche d'éducation populaire. Pensons, par exemple, aux cuisines collectives, dont les objectifs ne sont pas limités à l'apprentissage de techniques culinaires, puisqu'elles cherchent également à mieux faire comprendre certaines dimensions de l'économie mondiale, les liens avec la santé, le travail de groupe, etc. Elles permettent aussi de briser l'isolement de certaines personnes et de les soutenir dans des apprentissages relatifs aux interactions avec autrui ou à la communication interpersonnelle.

Le portrait dressé présente les pratiques d'une grande diversité d'acteurs qu'on peut actuellement rattacher au champ de l'éducation populaire tel qu'il a été circonscrit par le Conseil. D'abord, les travaux de ce dernier ont permis de dégager des éléments relatifs à la nature des approches et des pratiques d'éducation populaire pour mieux les circonscrire :

- L'éducation populaire constitue un champ de l'éducation non formelle des adultes. Les démarches mises en place ont donc un caractère structuré, mais les apprentissages qui s'y font n'ont pas pour objet l'accumulation de crédits pour l'obtention d'un diplôme ou d'une autre forme de sanction des études[31]. Ses acteurs viennent autant du milieu institutionnel que du milieu non institutionnel.
- L'éducation populaire concerne plus généralement des personnes vivant une situation de vulnérabilité ou d'exclusion (par exemple, sur le plan économique, social ou de la santé ou encore sur la base du sexe ou de l'origine ethnique) ou se trouvant dans un rapport de pouvoir inégalitaire affectant leur autonomie et leur pouvoir d'agir.
- Elle comporte un projet d'équité éducative et contribue au développement d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie.
- Élément central, elle est porteuse d'une intention de développement du pouvoir d'agir de l'adulte dans les différents rôles qu'il doit assumer, dont ceux de citoyen, de travailleur, de membre d'un ménage et de consommateur. Elle favorise une éducation pratique à la citoyenneté dans toutes ses dimensions.
- Notamment par son caractère volontaire, cette démarche constitue un parcours personnalisé d'apprentissage qui est modulé par la personne selon ses besoins et ses intérêts (CSE, 2013, p. 106). En cela, elle respecte « l'intimité de l'acte d'apprendre » (Bélanger, 2015). Elle permet également de répondre à des besoins de nature collective. D'un autre côté, la démarche se déploie à l'intérieur d'un groupe qui fait progresser les apprentissages en misant notamment sur les interactions entre les personnes participantes. Cette dimension collective des apprentissages est distinctive.
- Elle permet l'acquisition de compétences et de connaissances variées qui outillent les personnes qui y participent, leur permettant de composer avec différentes sphères de leur vie d'adultes. Elle constitue un processus éducatif qui donne une qualité nouvelle[32] à leurs compétences.

Le Conseil a également mis en lumière des caractéristiques communes aux différentes approches et pratiques examinées, lesquelles permettent de comprendre les façons de faire de l'éducation populaire :

- L'éducation populaire est caractérisée par son accessibilité : absence de préalables, mise en œuvre par différents milieux significatifs pour divers profils d'adultes, participation à un coût modique ou sans frais.

31. Certaines compétences et habiletés que les adultes acquièrent par ces pratiques peuvent toutefois, à certaines conditions, faire l'objet d'une reconnaissance (ex. : bulletin, diplôme, attestation). Les établissements d'enseignement publics ont mis en place, à cet égard, des processus de reconnaissance des acquis et des compétences.

32. On pourrait la dire *qualifiante*, mais dans un sens plus large que celui que donne l'État à cet épithète. Par exemple, pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, être qualifié signifie que ses compétences font l'objet d'une reconnaissance officielle qui met en évidence le chemin parcouru en ce qui a trait à leur développement dans le système scolaire (MELS, 2007b, p. 6). Une formation qualifiante dans ce cadre vise l'accumulation de crédits en vue de l'obtention d'un diplôme reconnu par l'État et la société.

    Dans la sphère du travail, la notion de qualification prend une couleur différente. Selon la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, cette notion fait référence aux compétences que des travailleuses et des travailleurs possèdent relativement à un emploi qu'ils exercent ou souhaitent exercer. Pour Labrie et Montmarquette (2004, p. 70), la formation qualifiante renvoie à un « processus par lequel l'individu développe les compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction ou d'un métier sur le marché du travail ». La Loi prévoit des outils permettant de formaliser, à certaines conditions, la reconnaissance de ces qualifications (certificat de qualification professionnelle). Un parcours de formation formelle peut également mener à une attestation de qualification (ex. : certificat, diplôme).

- Selon les milieux, elle déploie et conjugue divers moyens pédagogiques et approches de nature collective (ex. : formations, conférences, ateliers, échanges, théâtre populaire, approche globale, actions, groupes de discussion, recherche-action). Elle amène l'adulte à contribuer à sa démarche, à en être un agent et à prendre part à l'élaboration des savoirs et des apprentissages du groupe[33]. En outre, son type de fonctionnement permet de respecter les différents rythmes d'apprentissage.
- Sa mise en œuvre peut se faire en exploitant une multitude de sujets (ex. : alimentation, écriture, défense des droits, théâtre, habiletés manuelles) qui permettent l'acquisition des compétences recherchées. Pour l'éducation populaire, ce sont les objectifs visés en ce qui a trait au développement du pouvoir d'agir qui importent. En ce sens, c'est le processus éducatif lui-même qui est l'élément clé et non ce sur quoi il porte. De plus, l'éducation populaire n'a pas pour objectif le développement de compétences professionnelles ou techniques, bien qu'elle puisse contribuer à leur acquisition ou à leur développement (ex. : alphabétisation populaire). Elle contribue à la formation de base des adultes dans son sens large (MEQ, 1989, p. 3).
- Sa flexibilité est telle qu'elle permet de répondre rapidement à des besoins nouveaux provenant parfois de nouveaux demandeurs. En ce sens, l'éducation populaire est innovante et toujours actuelle.

À partir des différents éléments relatifs à la nature et aux caractéristiques de l'éducation populaire, le Conseil a élaboré une définition opérationnelle[34], présentée dans l'encadré 10. Celle-ci permet d'aller plus avant dans l'exploration de ce champ éducatif, notamment pour illustrer ses pratiques et certaines formes particulières qu'il peut prendre.

ENCADRÉ 10 LA DÉFINITION DE L'ÉDUCATION POPULAIRE FORMULÉE PAR LE CONSEIL

L'éducation populaire est un processus d'apprentissage interactif et collectif pouvant prendre diverses formes en réponse à des besoins variés ancrés dans différentes sphères de la vie adulte. Elle permet à des acteurs sociaux individuels ou collectifs de développer leur capacité à agir de façon autonome, à faire respecter leurs droits, à exercer les rôles qu'ils se donnent, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie.

Cette vision s'inscrit dans la continuité de celle que le Conseil a développée depuis les années 1990 quant à l'importance de ce champ qui outille les adultes pour leur permettre d'« assumer, de façon éclairée et responsable, leurs divers rôles dans la société » (1992, p. 70) et de gagner un meilleur contrôle sur leur vie et sur le développement de leur milieu (1996, p. 49). Plusieurs dimensions évoquées en font une voie d'éducation à la citoyenneté dans un sens large et non juridique (CSE, 1998, p. 12; Guindon, 2002). En tant qu'éducation à la citoyenneté, l'éducation populaire vise à dépasser l'expérience individuelle pour prendre en compte la vie en collectivité et le bien commun. Ses pratiques favorisent généralement le développement d'une compréhension de la place de l'adulte dans la société et d'un sens critique.

En poussant l'analyse, on constate que les objectifs des approches et des pratiques déployées en éducation populaire se situent sur un continuum dont un pôle tend vers l'**adaptation de l'individu** à la vie en société et l'autre, vers la **transformation de la société** dans la recherche du bien commun et de l'inclusion de toutes et de tous (voir l'encadré 11), comme l'a déjà mentionné le Comité d'étude sur l'éducation des adultes (1964, p. 59). L'exploration de ces pratiques révèle que

33. Le recours à une pédagogie active faisant appel aux participantes et aux participants de même qu'à leur expérience est une caractéristique permettant d'établir une distance avec d'autres types de formation non formelle qui favorisent davantage une transmission de savoir (ex. : conférence, cours). Si des activités de cette nature ne constituent pas en elles-mêmes des pratiques d'éducation populaire, elles peuvent toutefois faire partie d'une telle démarche.

34. Voir la note de bas de page 1, qui porte sur le caractère opérationnel de cette définition.

l'action éducative des différentes organisations ou collectivités peut se situer à différents points de ce continuum, peu importe leur milieu de provenance. Par exemple, les pratiques et les approches d'organismes d'action communautaire autonome peuvent être liées autant à l'adaptation qu'à la transformation sociale, ce que permettra d'illustrer la section 2.2.

ENCADRÉ 11 LES DEUX PÔLES D'UN CONTINUUM : UN COURANT D'ADAPTATION SOCIALE ET UN COURANT DE TRANSFORMATION SOCIALE

Deux courants principaux caractérisent actuellement le continuum de l'éducation populaire. Les différentes pratiques déployées par les acteurs concernés se situent chacune à un point distinct entre ces deux pôles. Ceux-ci ont toutefois en commun de viser le développement du pouvoir d'agir des adultes ainsi qu'une participation sociale et citoyenne mieux éclairée, bien que l'angle proposé diverge :

- **Un courant d'adaptation de l'individu**, dont les objectifs sont davantage pensés sur le plan de la « socialisation de l'apprenant dans le sens de la culture dominante » (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014, p. 11). Il s'agit donc d'outiller les adultes pour leur permettre de composer avec des situations de la vie quotidienne ou des éléments du contexte socioéconomique du moment (ex. : mieux assumer son rôle de parent, savoir se débrouiller en ce qui a trait à ses finances personnelles et faire des achats éclairés, prendre en charge sa santé, être un citoyen informé) (MEQ, 1968, p. 5-6). Les retombées se situent davantage sur le plan individuel, mais les démarches ont un caractère collectif. On ne cherche pas ici à changer le fonctionnement de la société, mais à outiller l'individu pour qu'il y remplisse mieux ses différents rôles.
- **Un courant de promotion collective et de transformation sociale** qui vise l'émancipation individuelle et collective et qui mise sur des intérêts ou des problèmes communs pour l'amorce d'une démarche collective – éducative en soi – menant à une prise de conscience et à un développement du sens critique. Ce processus se fait dans l'action et débouche sur des actions pour transformer la situation à l'origine de la démarche. Ce courant peut se réaliser à travers un projet de développement collectif (ex. : prendre conscience de la réalité économique et choisir de fonder une coopérative) ou de transformation sociale (ex. : prendre conscience de sa condition de femme et entreprendre des actions pour changer la perception sociale à son sujet).

Par ailleurs, on ne peut passer sous silence un troisième courant présent dans l'histoire de l'éducation populaire, qui découle de celui d'adaptation. Il est important de le souligner puisqu'il a fortement marqué l'imaginaire québécois relatif à l'éducation populaire et à sa pertinence comme approche éducative. Il est constitué de pratiques éducatives axées sur **le développement personnel et les loisirs**. Au cours des années 1970 et 1980, ce courant était présent essentiellement dans des programmes offerts par les commissions scolaires (cours d'éducation populaire) et les cégeps (formation socioculturelle). Ces formations, adoptant généralement un modèle près de celui de l'éducation formelle, visaient l'acquisition de connaissances ou d'habiletés très diversifiées (ex. : apprentissage de langues, développement d'habiletés manuelles [couture ou menuiserie], sciences, musique). Ces activités ont été pensées en partie dans le contexte de la Révolution tranquille, dans une perspective de promotion collective, pour amener des adultes, en particulier des femmes, à réactiver leur biographie éducative, à apprendre à se faire confiance, à travailler en groupe et à amorcer un parcours éducatif formel, selon la perspective de rattrapage scolaire propre à cette période.

ENCADRÉ 11 LES DEUX PÔLES D'UN CONTINUUM : UN COURANT D'ADAPTATION SOCIALE ET UN COURANT DE TRANSFORMATION SOCIALE *(suite)*

Le vif succès que ces activités dites d'éducation populaire ont connu au cours des années 1970 et 1980 repose également sur la réponse apportée à un besoin relatif aux loisirs et à la culture. Ce sont jusqu'à quelques centaines de milliers d'adultes qui s'inscrivaient annuellement aux cours d'éducation populaire des commissions scolaires à la fin des années 1970. La valeur de cet axe de l'éducation populaire a été critiquée autant par des acteurs de ce champ que par la classe politique, comme nous le verrons à la section 2.1 (Comité provincial d'éducation populaire dans les commissions scolaires régionales, 1977; Comité provincial S.E.A.P.A.C. sur l'animation du milieu, 1976; CSE, 1982a, p. 60).

Une tension constante existait entre ces différents courants dans le milieu de l'éducation populaire, en particulier au cours des années 1970 et 1980. Ils ont suscité de nombreux débats qui ont façonné différentes images de l'éducation populaire.

Par ailleurs, l'éducation populaire, par la variété de ses pratiques ou des questions qu'elles abordent, peut s'adresser à tous les adultes comme voie d'éducation tout au long et au large de la vie. Le Conseil estime toutefois, comme il l'a fait par le passé (ex. : CSE, 1982b, p. 1; 1987, p. 23-24; 1998, p. 60-61), qu'**elle constitue un véhicule éducatif particulièrement bien adapté pour les personnes vivant des situations de vulnérabilité ou d'exclusion[35] (économique, sociale, culturelle, etc.) et les collectivités[36] qu'elles peuvent former ou au sein desquelles elles évoluent**, puisqu'elle est en mesure de coller à ce vécu comme point de départ. Les possibilités offertes par ces pratiques en font un moyen important d'assurer l'équité éducative.

À ce titre, l'autonomie des acteurs dans la détermination de leurs objectifs est un principe central et une revendication constante dans leurs relations avec l'État. Cette autonomie se définit différemment selon qu'ils appartiennent au secteur institutionnel ou au secteur non institutionnel et selon les modalités d'encadrement propres à leurs activités (ex. : régime pédagogique, protocole de soutien). Elle est garante de pratiques et d'approches qui découlent de l'expression directe de besoins par des adultes et des collectivités, et non de visées déterminées par un tiers (ex. : des orientations gouvernementales liées à un financement ou les termes d'une entente de services conclue avec une organisation subventionnaire).

Dans un même ordre d'idées, selon les choix des milieux qui mettent en œuvre des pratiques d'éducation populaire, différentes caractéristiques peuvent s'ajouter à celles présentées ci-dessus pour préciser la démarche. Les approches de certains acteurs se distinguent ainsi des autres par une couleur singulière ou une philosophie différente qui donne lieu à des formes particulières d'éducation populaire, ce que nous verrons à la section 2.3.

35. Des travaux récents en ce qui a trait à la notion d'exclusion en font un processus qui est mû par de multiples mécanismes et non un état (Lechaume et Brière, 2014, p. 5). Elle est donc multidimensionnelle et touche différentes sphères de la vie. Pour le Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion :

« L'exclusion sociale est le résultat d'un ensemble de processus économiques, politiques, institutionnels, culturels, souvent interdépendants et cumulatifs, qui mettent des personnes ou des groupes à part dans la société.

Quand l'exclusion sociale et la pauvreté se conjuguent, elles peuvent se renforcer mutuellement au fil du temps. L'exclusion sociale associée à la pauvreté peut se traduire notamment par des possibilités limitées pour les individus (et conséquemment pour leur famille et leur communauté) de maintenir leur autonomie économique, tout en affectant l'intégrité de leur identité sociale, leur santé, leur éducation, leur participation au marché du travail ainsi qu'aux réseaux de relations sociales et familiales. Ces conséquences peuvent à leur tour entraver la sortie de pauvreté.

Les mécanismes de l'exclusion sociale peuvent être corrigés par une action collective et par des politiques publiques » (2014, p. 18).

36. Voir la note 20, qui porte sur la notion de collectivité.

Pour conclure, soulignons que la définition proposée n'a pas la prétention de discriminer parfaitement les pratiques d'éducation populaire dans le vaste éventail de celles de l'éducation des adultes. Elle laisse, sans nul doute, des zones grises. Toutefois, elle fournit un cadre d'analyse permettant de scruter les pratiques éducatives actuelles. Fort de cette définition, le Conseil a élargi son regard sur l'éducation des adultes pratiquée au Québec pour mieux cerner les acteurs et les pratiques qui entrent en jeu et comprendre les défis qu'ils doivent relever, ce qui fera l'objet des chapitres 2 et 3.

1.4 CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE 1

Le Conseil situe l'éducation populaire dans une conception étendue de l'éducation s'inscrivant tout au long et au large de la vie. Cette conception s'appuie sur le postulat selon lequel les adultes exercent divers rôles sociaux auxquels sont rattachés des aspirations, des intérêts et des besoins qui sont multiples et qui évoluent dans le temps.

Une conception de l'éducation tout au long et au large de la vie permet de reconnaître la pertinence et la légitimité des différentes réponses éducatives formulées pour outiller l'adulte et lui permettre de réaliser son plein potentiel et de participer pleinement à la société tout au long de sa vie. Les démarches éducatives sont très variées : elles vont des cours d'alphabétisation jusqu'à des apprentissages structurés relatifs à la citoyenneté en passant par des discussions portant sur le recours à tel ou tel service public (ex. : aide sociale, assurance-emploi, santé mentale). Les réponses à ces démarches peuvent provenir tant de l'éducation formelle que de l'éducation informelle ou non formelle.

Un bref survol des politiques éducatives du Québec révèle que cette vision de l'éducation existe depuis les années 1960. Son influence a toutefois connu des soubresauts depuis cette époque. En effet, de la publication du rapport Parent jusqu'à la fin des années 1970, l'offre éducative s'adressant aux adultes correspondait à une vision large qui reposait sur des modalités formelles et non formelles. La perspective d'éducation permanente mise en avant, notamment à des fins de rattrapage, reflétait cette vision élargie de l'éducation des adultes. Les années 1980 et 1990, quant à elles, ont été marquées par un virage. L'offre a alors été resserrée en faveur de la formation formelle, plus particulièrement de la formation de la main-d'œuvre.

L'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue au tournant des années 2000 marque un point tournant et laisse entrevoir la possibilité que la conception d'une éducation tout au long de la vie dans le champ de l'éducation des adultes soit davantage partie prenante de l'action gouvernementale. Or, selon des acteurs consultés par le Conseil, les diverses orientations de la Politique n'ont pas permis d'assurer la mise en place de cette vision élargie de l'éducation. Cette dernière demeure un défi dans le présent contexte, où la priorité est accordée à l'éducation formelle et à l'adéquation formation-emploi dans le champ de l'éducation des adultes.

Le Conseil a également démontré, dans ce chapitre, que le champ de l'éducation populaire permet de concrétiser une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Cette contribution se révèle majeure au regard des différentes dimensions de l'éducation populaire. Ces dernières sont illustrées dans ce chapitre, révélant ainsi la richesse et la diversité des démarches éducatives qui caractérisent l'éducation populaire ainsi que l'importance de l'éducation populaire dans le champ de l'éducation des adultes.

La première dimension de l'éducation populaire indique qu'elle constitue un moyen privilégié de concrétiser le droit à l'éducation en favorisant son accessibilité. Par ses différentes modalités et formes, elle permet l'accès à des démarches d'apprentissage pour celles et ceux à qui l'éducation formelle ne convient pas pour différentes raisons, par exemple pour des questions relatives à des conditions de vie, à l'accessibilité ou à des expériences scolaires antérieures difficiles.

La deuxième dimension de l'éducation populaire concerne l'éducation à la citoyenneté, qui est au cœur de plusieurs pratiques éducatives. Que ce soit par la formation portant sur l'exercice de certains droits ou par la participation à des conseils d'administration, l'éducation populaire constitue une avenue permettant l'acquisition de connaissances liées à l'exercice de la citoyenneté et aux caractéristiques de la vie démocratique. Ces connaissances s'ajoutent aux savoirs expérientiels des participantes et des participants afin d'enrichir leur capacité d'agir et leur participation sociale et citoyenne.

La troisième dimension de l'éducation populaire concerne, dans une conception élargie de l'éducation, le fait qu'elle favorise le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif. Les expériences et les pratiques observées révèlent qu'elles permettent à des personnes ou à des groupes d'acquérir des compétences, de développer leur capacité d'agir et de gagner du pouvoir sur leur propre parcours de vie ou leur milieu. L'éducation populaire s'avère tout à fait adéquate pour soutenir les adultes dans l'exercice de leurs différents rôles sociaux en leur permettant de porter un regard critique sur leurs conditions de vie ou leur milieu.

La dernière dimension de l'éducation populaire tient au fait qu'elle offre des parcours éducatifs favorisant le maintien et le développement des compétences en littératie. N'exigeant pas de préalables, s'appuyant sur un cadre qui se rapproche davantage de l'animation que de l'enseignement et faisant appel aux préoccupations et aux expériences des personnes, elle offre la possibilité à de faibles lecteurs de maintenir ou de développer leurs compétences en matière de lecture ou d'écriture.

Finalement, les travaux du Conseil ont révélé qu'il n'existe pas de définition reconnue et partagée de cette notion, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'éducation populaire emprunte différentes formes et revêt des significations qui évoluent dans le temps et l'espace.

D'un point de vue global, les pratiques d'éducation populaire se situent dans un continuum formé, d'un côté, par celles qui visent à faciliter l'adaptation de l'individu à sa communauté et, plus largement, à la société et, de l'autre côté, par celles qui visent à promouvoir des changements collectifs et à transformer la société dans la recherche du bien commun et d'une plus grande justice sociale.

Le Conseil s'est doté d'une définition de l'éducation populaire pour poursuivre son exploration de ce champ éducatif. Compte tenu de ses particularités, elle peut être définie de la façon suivante : **l'éducation populaire est un processus d'apprentissage interactif et collectif pouvant prendre diverses formes en réponse à des besoins variés ancrés dans différentes sphères de la vie adulte. Elle permet à des acteurs sociaux individuels ou collectifs de développer leur capacité à agir de façon autonome, à faire respecter leurs droits, à exercer les rôles qu'ils se donnent, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie**.

Précisons que cette définition se veut avant tout opérationnelle. Elle doit être perçue comme une première tentative qui met l'accent sur les principales caractéristiques des pratiques et des approches déployées par une grande diversité d'acteurs. La pluralité des pratiques de l'éducation populaire sera justement illustrée de façon concrète dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2

UNE EXPLORATION DU CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUÉBEC

La définition opérationnelle de l'éducation populaire présentée au chapitre 1 peut être mise en lumière par une exploration de ce champ éducatif, ce que permettra de faire le chapitre 2.

La première partie de ce chapitre porte un regard historique sur l'éducation populaire pour une meilleure compréhension des différents rôles qu'elle a exercés au Québec et de la reconnaissance que l'État lui a accordée à différents moments. On pourra également constater l'émergence d'acteurs qui, encore aujourd'hui, inscrivent leur action dans le champ de l'éducation populaire. Ce regard historique servira notamment à mieux saisir certains enjeux actuels.

La deuxième partie présente l'éducation populaire d'aujourd'hui. Ses différents visages sont illustrés d'abord à partir de divers exemples qui rendent plus tangibles ces pratiques et qui témoignent de leur variété. Ces exemples illustrent également comment s'articule une conception de l'éducation tout au long et au large de la vie. Ils sont discutés en fonction des deux courants qui traversent l'éducation populaire, soit l'adaptation sociale ainsi que la transformation sociale et la promotion collective.

Mentionnons d'emblée que le Conseil a choisi de s'intéresser aux acteurs de l'éducation populaire plutôt qu'aux moyens déployés pour la mettre en œuvre, dont les procédés issus des technologies de l'information et de la communication. Par conséquent, ses travaux ne l'ont pas amené à se concentrer sur les possibilités qu'offrent ces outils qui sont employés en éducation populaire.

Ensuite, dans la troisième partie, l'analyse est davantage axée sur certains acteurs clés du champ de l'éducation populaire pour permettre de mieux connaître sa structuration, leur action éducative et les formes particulières d'éducation populaire qu'ils déploient, lesquelles ont marqué la manière de procéder de ce champ éducatif au Québec et continuent de le faire en se réinventant au gré des besoins et des intérêts des adultes concernés.

Finalement, la quatrième partie porte sur les pratiques de soutien à l'éducation populaire menées en collaboration par différents acteurs dont le Conseil a pu constater l'existence et qui jouent un rôle important pour la qualité des démarches proposées.

2.1 UN BREF DÉTOUR PAR L'HISTOIRE : LA RECONNAISSANCE ET LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'histoire de l'éducation populaire, qui reste en bonne partie à documenter, est intimement liée à celle de l'éducation des adultes, dont elle fait partie (Vallée, 1988, p. 1). Elle se fait le miroir des transformations de la société québécoise et des politiques éducatives. De façon plus particulière, en retraçant l'historique de l'éducation populaire, on peut faire ressortir les différentes étapes qui ont marqué sa reconnaissance au fil des décennies. Cette reconnaissance a résulté tant des actions du gouvernement, contribuant notamment à institutionnaliser l'éducation populaire au sein du système d'éducation, que des acteurs de la société civile.

Cet historique permettra de rendre compte de l'émergence de formes particulières d'éducation populaire et de mieux comprendre le contexte ayant conduit à leur apparition. Ces différentes formes seront abordées en fonction des deux milieux présentés dans le chapitre précédent – institutionnel et non institutionnel – et utilisés comme dimension analytique dans le tableau 1. C'est ainsi qu'une forme d'éducation populaire institutionnelle a vu le jour et sera implantée dans les commissions scolaires et les cégeps. Les autres formes sont issues du milieu non institutionnel. Celui-ci regroupe les différentes initiatives qui ont émergé de la société civile, notamment sous l'impulsion des divers mouvements sociaux et des luttes populaires. On s'intéressera plus particulièrement à l'action des organisations syndicales et des organismes communautaires.

Aux fins de l'analyse, cet historique a été découpé en fonction de différentes périodes, chacune constituant une étape au regard de l'importance accordée à l'éducation populaire de même que des changements structurels ayant marqué le système d'éducation et, de façon plus large, la société québécoise. C'est ainsi que la première période commence au début du XXe siècle pour se terminer au début des années 1960. L'éducation populaire était alors considérée comme quasi synonyme d'éducation des adultes et était principalement l'objet d'interventions de la part de certaines organisations de la société civile et, surtout, de l'Église catholique.

La deuxième période s'étend des années 1960 jusqu'aux années 1980 et pourrait être caractérisée par son effervescence et ses profondes transformations au regard de l'éducation populaire. Au cours de cette période, l'éducation populaire a été de plus en plus reconnue et perçue comme un outil pouvant s'inscrire dans la perspective de « modernisation sociale » promue par la Révolution tranquille. Cette reconnaissance accrue s'est notamment traduite par son institutionalisation au sein du système.

La troisième période s'échelonne des années 1980 jusqu'en 2000 environ. Elle est marquée, du point de vue institutionnel, par un certain recul au regard de la reconnaissance et de la promotion de l'éducation populaire par l'État. Bien que cette période se distingue par une structuration et une formalisation accrues de l'éducation des adultes, il en va autrement pour l'éducation populaire. À la suite de l'importante crise économique du début des années 1980, ce secteur a été affecté par un désengagement de la part de l'État et d'importantes compressions. À l'inverse, cette période a vu une grande mobilisation des organismes d'action communautaire autonome en faveur de leur reconnaissance et de leur financement, étant donné leur rôle important dans la lutte contre les inégalités et le maintien de la cohésion sociale.

Finalement, la dernière période s'est amorcée avec les années 2000 et l'adoption de deux politiques publiques importantes, soit la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC). Malgré des changements significatifs au sein du système d'éducation, le secteur de l'éducation populaire n'a pas bénéficié d'une plus grande reconnaissance. La période débutant avec les années 2000 s'inscrit ainsi dans la poursuite de la tendance observée précédemment. Dans le milieu non institutionnel, cette période suscitera certains défis, même si les activités d'éducation populaire continueront d'être importantes et diversifiées.

2.1.1 AVANT LES ANNÉES 1960 : UNE ÉDUCATION POPULAIRE QUASI SYNONYME D'ÉDUCATION DES ADULTES

On tend à oublier que la démocratisation et la formalisation de l'éducation, en particulier celle des adultes, découlent d'un processus récent qui s'est accéléré à partir des années 1960 avec l'amélioration de l'accès à une éducation publique. L'éducation non formelle et l'apprentissage informel étaient les principaux outils éducatifs dont disposaient les adultes dans le Québec d'avant la Révolution tranquille, la formation formelle étant, selon les périodes, soit inexistante, soit réservée à certains groupes de la population.

Comme permet de le constater le portrait historique dressé dans le cadre des travaux de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (Pénault et Senécal, 1982) et un document de l'ICEA traitant de l'éducation populaire (Vallée, 1988), avant le milieu du XXe siècle, l'éducation des adultes passait en bonne partie par des initiatives qui appartenaient au champ de l'éducation populaire. Celle-ci était alors synonyme d'éducation du peuple, mobilisant principalement (mais pas uniquement) des adultes des milieux populaires dont le parcours scolaire avait souvent été bref, s'organisant autour des besoins que ceux-ci éprouvaient ou

qui étaient détectés par certains acteurs sociaux (ex. : agronome[37], prêtre, pasteur, maire, citoyens influents) qui agissaient parfois comme agents de mobilisation.

Cette éducation populaire pratiquée en milieu agricole et ouvrier ou offerte par des organisations religieuses visait le développement et le bien-être collectifs, généralement dans le maintien des structures sociales traditionnelles et la transmission de leurs valeurs (Vallée, 1988, p. 6). La perspective dans laquelle elle se déployait était généralement de l'ordre de l'adaptation des adultes à une société qui connaissait des changements.

Cette voie éducative passait par des associations diverses, par exemple les cercles agricoles et les instituts canadiens à la fin du XIXe siècle ou l'Institut populaire des pères Jésuites, les Cercles de Fermières du Québec, les associations de parents et les syndicats catholiques (ex. : l'Union catholique des cultivateurs, devenue l'Union des producteurs agricoles) au début du XXe siècle. Selon Vallée, « l'association devient une réponse à la pénurie d'instruments d'éducation et d'instruction. […] On retrouve des sociétés scientifiques, historiques, patriotiques, littéraires, ethniques, d'entraide, etc. Il s'agit d'initiatives privées, élaborées selon les conjonctures et non d'un développement planifié » (1988, p. 5).

L'exemple des cercles agricoles, apparus à la fin du XIXe siècle, illustre la fonction éducative de ces associations d'agriculteurs (voir l'encadré 12). Au cours de leurs rencontres, ces cercles permettent à leurs membres d'échanger sur les défis de l'agriculture et des expériences qu'ils ont tentées, d'acquérir des connaissances nouvelles et, parfois, de débattre d'orientations communes à prendre dans les activités agricoles. Ils contribuent à certaines transformations de l'économie agricole à la fin du XIXe siècle, notamment à la croissance de la production laitière dans certaines régions et à l'amélioration de la productivité des sols par le partage de bonnes pratiques et la mise en commun de l'expérience. Ces cercles mettent aussi à la disposition de leurs membres des livres et des journaux agricoles de diverses provenances. Bien que leurs activités soient généralement structurées et planifiées, ils se gardent d'avoir un « programme rigoureusement défini » pour permettre aux idées nouvelles de s'affirmer (Dionne, 1881, p. 20-21). De fait, des innovations importantes (technologiques ou économiques) sont issues de ces cercles.

37. L'importance de la profession d'agronome comme agent d'éducation populaire est à prendre en considération. Un témoignage se référant aux années 1930 souligne que « la profession d'agronome était considérée comme un travail social rural : être en contact avec des exploitants de ferme, les informer des dernières données de la science, d'être assez souvent leur confident, de les conseiller non seulement pour des matières à proprement parler professionnelles d'agriculture mais aussi, parfois, dans leurs affaires personnelles » (témoignage de Napoléon Leblanc dans Turgeon, Bourque et Thibeault, 2007, p. 22). Les premiers cercles de Fermières ont d'ailleurs été formés à l'initiative de deux agronomes.

ENCADRÉ 12 LES CERCLES AGRICOLES DU XIXE SIÈCLE : UNE FORME D'ÉDUCATION POPULAIRE

« Les cultivateurs d'une paroisse se réuniront et mettront en commun leur savoir et s'instruiront par l'expérience, leurs expérimentations respectives. Chacun dira dans ces réunions ce qui lui a réussi et ce qui n'a pas été suivi de succès, les conseils par la parole, les conseils mis par écrit par le concours de nos journaux agricoles. Les cultivateurs d'une paroisse s'entendront ensemble; ils se réuniront à ceux des paroisses environnantes et se communiqueront leurs essais, leurs besoins.

Cet avantage de s'éclairer les uns les autres deviendra alors évident pour la masse des cultivateurs. On reconnaîtra la nécessité de consulter le voisin qui touche notre champ; plus encore on consultera des confrères que l'on sait avoir plus d'expérience et de connaissances que soi-même en agriculture. » (Dionne, 1881, p. 25.)

Pour stimuler la formation de ces cercles, *La Gazette* donne comme exemple l'Écosse, où « on attache une grande importance au développement de l'instruction aussi bien dans les campagnes que dans les villes ». Chaque paroisse possède des clubs, souvent munis de bibliothèques, où sont abordés des sujets politiques ou d'agriculture (Dionne, p. 26).

Derrière la formation des cercles agricoles, l'Église exerce un encadrement non négligeable : « Mais il est une condition essentielle au succès des associations agricoles, c'est qu'elles soient fondées et qu'elles restent sous la haute direction du clergé » (Dionne, p. 22). On comprend dès lors que l'objectif des cercles est davantage de l'ordre de l'adaptation à la réalité sociale que de celui de sa transformation.

LE RÔLE PRÉDOMINANT DE L'ÉGLISE CATHOLIQUE

Au XXe siècle, particulièrement entre les deux guerres, l'éducation populaire prend différentes couleurs qui traduisent une nouvelle fonction. Devant la montée des mouvements socialistes et communistes, mais également en réaction aux nombreuses transformations socioéconomiques et politiques qui touchent le Québec depuis la fin du XIXe siècle, l'Église catholique développe de nouvelles approches. Dès le début du XXe siècle, mais de manière plus intense à compter des années 1930, elle met sur pied de nouvelles organisations ou des mouvements qui ont une fonction éducative tout en poursuivant la propagation des idées chrétiennes[38]. L'Église se fait donc plus populaire en créant une multitude de mouvements s'adressant à autant de groupes (sociaux, d'âge ou de genre). Dans certains de ces mouvements, l'éducation populaire porte des objectifs de transformation sociale, tout en respectant et en diffusant les valeurs de l'Église. Certains de ces mouvements ont su rallier des milliers d'adultes et ont permis la mise en place de services sociaux communautaires hors de l'État. Si une part de l'action catholique a pour objectif de renforcer ou de diffuser les valeurs traditionnelles (ex. : par les services de préparation au mariage ou par celui de l'étude de la Bible) et de soutenir l'adaptation du peuple à des conditions de vie changeantes, une autre part débouche sur des revendications sociales visant à améliorer les conditions de vie des citoyennes et des citoyens.

38. L'Église catholique a mis sur pied de nombreux mouvements dans cette foulée, notamment les suivants : Jeunesse ouvrière catholique, Ligue ouvrière catholique, Jeunesse étudiante catholique, Ligue indépendante catholique, Jeunesse agricole catholique, Union catholique des cultivateurs, Jeunesse indépendante catholique féminine, Ligue catholique féminine, Confédération des travailleurs catholiques du Canada.

Ainsi, si elle imprime sa vision du monde à ces voies éducatives – une vision peu encline au changement social radical[39] –, l'Église catholique a tout de même su, surtout à partir des années 1920, modeler son action sur la réalité des adultes qui en faisaient partie et se donner un « caractère populaire », comme le démontre notamment sa contribution à la naissance des mouvements coopératif, syndical et communautaire :

> [Les] prêtres du clergé séculier ou des ordres religieux ont été associés, dans le Québec, à la plupart des mouvements sociaux et des œuvres de réforme. L'émancipation économique et ouvrière, voire l'émancipation civique, se sont accomplies à l'intérieur de l'Église avec l'aide des gens d'Église : l'éducation populaire des « masses » et des classes moyennes par les œuvres de tracts, les retraites fermées, les publications de toutes sortes; les semaines sociales; le mouvement de colonisation des régions nouvelles du nord québécois; l'organisation professionnelle de la classe rurale; l'élan imprimé au mouvement coopératif; les efforts du mouvement syndical catholique (Falardeau, 1952, p. 20).

L'INFLUENCE GRANDISSANTE DU MOUVEMENT OUVRIER

Au cours de la même période, les organisations syndicales récemment créées sont actives dans le domaine de la formation, qui emprunte la forme de l'éducation populaire. Par exemple, la Confédération des travailleurs catholiques du Canada, l'ancêtre de la Confédération des syndicats nationaux (CSN), se préoccupe de la formation de ses militants dès les années 1920 (Lapointe, 1994, p. 17) et participe à la mise en place de cercles d'études à partir de cette période dans les syndicats locaux qu'elle regroupe.

Par ailleurs, de nombreuses associations sont formées, notamment sous l'influence des idées socialistes et communistes, étant donné la dégradation des conditions de vie et de travail des milieux ouvriers (voir l'encadré 13). Plusieurs d'entre elles s'inscrivent dans une perspective de transformation ou de développement et s'opposent aux orientations politiques dominantes et à l'omniprésence du clergé. On cherche à développer la pensée critique du monde ouvrier. Cette éducation populaire, engagée dans des projets de promotion collective qui visent à modifier l'ordre établi pour une société plus juste, ouvre la voie à plusieurs initiatives populaires au cours des années 1960. Ce courant, dont la fonction est axée sur la transformation sociale, coexiste avec celui qui vise avant tout l'adaptation et qui demeure important à toutes les périodes.

ENCADRÉ 13 L'UNIVERSITÉ OUVRIÈRE

Le cas de l'Université ouvrière, fondée en 1925, est bien documenté et permet de saisir l'aspect éducatif de cette initiative, entre autres l'éducation à la pensée critique : « On y donnait des conférences sur des sujets très variés touchant à des éléments de culture générale alors inaccessibles aux milieux populaires (histoire, littérature, économie politique, géographie, astronomie, etc.) et soulevant des débats idéologiques autour des droits des femmes, de la religion, des questions internationales ou de l'actualité politique. [A]près les trente minutes allouées à l'oratrice ou à l'orateur, tout auditeur pouvait poser des questions et même monter à la tribune pour faire ses commentaires. On pouvait ainsi exprimer ses opinions dans un cadre de débat intense, mais souvent détendu. » Chaque semaine, quelques centaines de personnes prenaient place à l'Université. On y organisait aussi des ateliers d'art oratoire.

Source : *L'éducation populaire a une histoire*, http://repac.org/?page_id=115, page consultée le 16 avril 2015.

39. Claude Ryan fait toutefois remarquer que le caractère populaire de l'Église l'amène parfois à s'opposer au pouvoir politique et à exercer une « influence prépondérante au plan social ». « [Elle] a souvent joué un rôle-clé dans des conflits ouvriers majeurs, telle la grève d'Asbestos en 1949 » (Ryan, 1983, p. 388-389).

En somme, au cours de la période précédant la Révolution tranquille, l'éducation populaire constitue l'un des principaux vecteurs de l'éducation des adultes, en particulier pour répondre aux besoins des milieux ouvriers et ruraux, qui sont des milieux populaires. À titre de moyen d'éducation du peuple, elle permet, entre autres, l'adaptation des adultes aux changements qui émanent d'une société en voie de complexification (ex. : la transformation de l'économie agricole et ses impacts sur le mode de vie, l'industrialisation). Suivant le contexte socioéconomique, elle se développe pour devenir également un moteur de transformation sociale.

2.1.2 LES ANNÉES 1960 ET 1970 : UNE ÉDUCATION POPULAIRE RECONNUE ET PENSÉE DANS UNE PERSPECTIVE DE « MODERNISATION SOCIALE »

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, plus particulièrement après 1960, l'éducation populaire connaît des transformations importantes suivant les mutations de la société québécoise et les objectifs de ses porteurs, dont plusieurs nouveaux acteurs. On voit alors apparaître une démarcation entre les activités offertes par le milieu institutionnel, sous la gouverne de l'État, et celles qui sont organisées par la société civile.

2.1.2.1 EN MILIEU INSTITUTIONNEL

À partir des années 1960, l'éducation populaire jouit d'une grande reconnaissance par l'État, qui en fait un outil de modernisation sociale, suivant alors l'impulsion donnée par la Révolution tranquille. On assiste au développement rapide d'un État-providence à l'échelle de la province de Québec, plus particulièrement dans les domaines de l'éducation et de la santé (Baillergeau, 2008). Les lacunes de la population québécoise en ce qui a trait à l'éducation deviennent une importante préoccupation pour le gouvernement à l'entrée dans les années 1960.

La rapide transformation sociale du Québec à partir de ce moment crée une impulsion, transmise en éducation par le rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, présidé par Claude Ryan (Comité d'étude sur l'éducation des adultes, 1964), le rapport de la commission Parent, la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et de son réseau d'établissements ainsi que celle de structures propres à l'éducation des adultes. S'ensuit un développement important des activités de formation et d'éducation des adultes. C'est dans ce contexte qu'en 1966, le MEQ met sur pied la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) et lui donne « le double mandat d'organiser l'éducation des adultes et de promouvoir l'éducation permanente » auprès de la population québécoise, tous âges confondus (MEQ, 1978, p. 4).

Graduellement, au cours des années 1960 et 1970, une offre d'éducation formelle est constituée pour assurer la formation de base ou professionnelle des adultes. Son accès devient aussi plus aisé. En matière d'éducation des adultes, l'objectif est de rehausser le niveau général de la population, ce qui se traduit par une démocratisation et un enrichissement de l'offre faite aux adultes, de laquelle découle une explosion de la participation.

À la faveur d'une vision large épousée par l'État, celle de l'éducation permanente, l'éducation populaire institutionnelle s'épanouit également dans les commissions scolaires et les cégeps[40], et le nombre de personnes rejointes s'accroît[41]. Les pratiques d'éducation populaire ainsi déployées sont pensées dans la perspective de la modernisation sociale, tout en gardant une distance par rapport à des objectifs de « récupération scolaire » (MEQ, 1968, p. 4).

40. Par exemple, la Direction générale de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation met en place différents projets adoptant des approches d'éducation populaire entre 1966 et le milieu des années 1970 : Télévision éducative du Québec (TEVEQ), programme Multi-Média, services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire (SEAPAC), programme d'éducation populaire dans les commissions scolaires (cours d'éducation populaire).

41. La participation à la formation socioculturelle (cours d'éducation populaire) dans les commissions scolaires est un bon indicateur de cet accroissement. Ce volet de l'offre dépasse les 300 000 inscriptions en 1978-1979 (MEQ, 1982, tableau 1).

LES ACTIVITÉS OFFERTES PAR LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Dans les commissions scolaires, cette orientation se traduit par la présentation du programme d'éducation populaire (MEQ, 1968). Ce texte met en relief les changements que connaît le Québec à ce moment et les besoins d'apprentissages nouveaux qui en découlent pour les adultes, notamment sur le plan des compétences citoyennes et interpersonnelles (ex. : relations hommes-femmes). Il importe en effet de les outiller pour qu'ils puissent agir individuellement ou collectivement dans la société d'alors, laquelle comporte son lot de « situations problèmes ».

Des années 1960 aux années 1990, l'éducation populaire figure clairement parmi les voies de diversification de la formation des adultes des commissions scolaires et contribue à l'inscription de celle-ci dans une approche d'éducation permanente (tout au long de la vie). Avec le soutien du ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, par leurs services d'éducation des adultes, se montrent très actives dans ce champ en développant, en particulier entre la fin des années 1960 et les années 1980, diverses approches de formation non scolarisante (non formelle) qui répondent à des besoins diversifiés des adultes. L'éducation populaire est alors un laboratoire permettant à plusieurs approches andragogiques de naître et offrant des réponses à des besoins éducatifs nouveaux ou qui n'avaient trouvé aucune réponse auparavant. Au cours de cette période d'ébullition, deux principales approches sont observées dans l'organisation des activités en éducation populaire au sein des commissions scolaires :

1. Une offre de cours d'éducation populaire (différentes appellations étant employées, dont *formation socioculturelle*) couvrant des sujets divers selon trois catégories : 1) habiletés manuelles (ex. : couture, mécanique automobile, alimentation); 2) compétences sociales (ex. : connaissance de soi, compétences parentales, environnement, politique); 3) culture, loisirs et autres (ex. : musique, théâtre, cinéma amateur, initiation biblique). Le Ministère lui-même élabore un certain nombre de programmes visant le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des adultes. De plus, les commissions scolaires conçoivent des cours en réponse aux demandes qui leur sont adressées ou à l'analyse qu'elles font des besoins de la population (Comité provincial d'éducation populaire dans les commissions scolaires régionales, 1977, p. 31-33). À la fin des années 1970, l'éventail des cours d'éducation populaire dépasse la centaine (Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1987, p. 19). Cette offre touche davantage les femmes que les hommes.

   Pour le MEQ, l'objectif des cours d'éducation populaire se situe alors dans l'information (à propos d'une société en pleine mutation), l'adaptation (s'ajuster à la société ou provoquer des changements lorsque cela est nécessaire) et la participation citoyenne des adultes (MEQ, 1968). Une visée d'*empowerment* des adultes, dont l'objectif est qu'ils puissent jouer leurs différents rôles[42], habite donc le projet du MEQ.

2. Des services d'animation communautaire et de support à l'action communautaire (ou de développement social)[43] qui peuvent exercer divers rôles, dont ceux qui consistent à susciter et à soutenir la demande de formation non scolaire des groupes de citoyens ou des organismes communautaires dans leurs démarches visant à comprendre et à résoudre des problèmes, souvent dans une perspective de développement communautaire. Le travail d'animation communautaire est généralement effectué avec des groupes de personnes démunies sur divers plans et souhaitant apporter une solution collective à leurs problèmes. Ces services permettent donc de construire une approche éducative avec les personnes participantes, à partir de leurs intérêts ou de leurs besoins.

42. En 1968, le ministère de l'Éducation détermine cinq rôles : citoyen, producteur (travailleur), consommateur, parent, conjoint (MEQ, 1968).

43. Au cours des années 1970, ces services étaient désignés par l'acronyme *SEAPAC* (services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire). Ils constituaient toutefois davantage que de l'animation communautaire. Ce programme est, d'une certaine manière, l'ancêtre des SARCA.

Au cours des années 1960 et 1970 et même par la suite, les cours d'éducation populaire des commissions scolaires permettent à des milliers d'adultes, en particulier à des femmes, d'amorcer ou de reprendre un parcours éducatif ainsi que de développer un rapport positif à l'apprentissage en partant d'un intérêt ou d'un besoin (CSE, 1994b, p. 29-30; Doray et Bélanger, 2014, p. 247). Les services d'animation communautaire et de support à l'action communautaire, quant à eux, permettent de rejoindre les milieux populaires et des groupes de personnes souvent marginalisés pour lesquels le système scolaire offre peu d'attraits.

Toutefois, dès le milieu des années 1970, l'offre de cours des commissions scolaires est critiquée par des acteurs de ce même milieu qui portent une vision différente de l'éducation populaire, plus près de celle des services d'animation communautaire et de support à l'action communautaire ainsi que des approches développées par le milieu non institutionnel. L'offre de cours pour la formation socioculturelle est alors jugée trop axée sur le « développement d'habiletés techniques, manuelles, artistiques et l'acquisition de connaissances utiles à la vie quotidienne » (Comité provincial S.E.A.P.A.C. sur l'animation du milieu, 1976, p. 6). De même, on considère que cette offre ne convient pas suffisamment aux personnes issues des milieux populaires (voir : Day, 1980, p. 8-9). Ainsi, des observateurs du milieu même des commissions scolaires estiment que l'objectif fixé par le Ministère pour les cours d'éducation populaire n'est pas atteint par les programmes élaborés par bien des commissions scolaires et les approches pédagogiques employées. Différents comités qui se penchent sur l'ensemble de l'offre en éducation populaire considèrent que des changements sont nécessaires (Comité provincial d'éducation populaire dans les commissions scolaires régionales, 1977; Comité provincial S.E.A.P.A.C. sur l'animation du milieu, 1976).

Dans le milieu des commissions scolaires, il existe donc des tensions entre diverses visions de l'éducation populaire. Ces tensions, qui polarisent les acteurs concernés, se trouvent également dans d'autres milieux de l'éducation populaire institutionnelle.

LE RÔLE DES CÉGEPS EN ÉDUCATION POPULAIRE

À la suite de ses travaux relatifs à l'enseignement collégial, la commission Parent, qui adopte la perspective de l'éducation permanente dans sa réflexion sur l'éducation des adultes, estime que les cégeps doivent contribuer à l'offre en « culture populaire ». Les débats qui ont cours à l'Assemblée nationale lors de l'étude du projet de loi visant à instituer les collèges d'enseignement général et professionnel, en 1967, contribuent à renforcer une vision large et novatrice de l'éducation des adultes dans les cégeps – l'éducation permanente – qui dépasse le rattrapage et le recyclage. La loi adoptée ne prévoit toutefois aucune structure relative à l'éducation permanente au collégial.

L'intention à l'égard des adultes était tout de même suffisamment claire dans tout le processus de création des cégeps pour que plusieurs établissements de la première vague instaurent *de facto* un poste de directeur de l'éducation permanente. Malgré l'absence de financement en provenance du ministère de l'Éducation, au départ, pour soutenir le développement et les activités des services d'éducation permanente (rapidement renommés *services d'éducation des adultes*), des pratiques d'éducation populaire (ou de formation socioculturelle) se retrouveront dans ces derniers. Toutefois, au cégep, ces pratiques ne seront jamais financées à ce titre par le Ministère. En plus de l'autofinancement par les adultes, c'est éventuellement grâce aux sommes octroyées pour la formation à temps partiel, dans le cadre des cours à unité décrits par les *Cahiers de l'enseignement collégial*, que sera développée et que pourra être financée l'éducation populaire au collégial.

Le développement de cette offre s'est fait de façon très variable selon les établissements, autant en ce qui a trait à son ampleur qu'à ses orientations. Cette variabilité tient, entre autres, à la perception qu'ont les directions d'établissement et les directeurs des services d'éducation des adultes au sujet de la mission de ces services, mais aussi aux conditions de développement de l'offre. À ce titre, en 1974, la Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente de la Fédération des cégeps dépose un mémoire dans lequel elle décrie la « très forte prédominance de la formation

professionnelle sur les autres types de formation » (Isabelle, 1982, p. 143). Pour pouvoir apporter une réponse plus équilibrée aux besoins des adultes, elle recommande de prévoir un financement ministériel pour la formation générale à temps partiel et la formation socioculturelle (éducation populaire).

L'offre en éducation populaire croît tout de même au cours des années 1970. Comme pour les commissions scolaires, deux tendances se distinguent, « allant de cours de type socio-culturel jusqu'à des interventions de soutien à l'organisation de groupes en vue de leur promotion collective. Cet éventail reflète bien les différences de perception de ce que peut être, pour un cégep, la formation populaire » (Bonin et DesGroseillers, 1980, p. 3).

Ainsi, à un pôle, les pratiques prennent la forme de formations socioculturelles (principalement des activités sportives et culturelles) dont le format et les approches pédagogiques sont proches de ceux de l'enseignement traditionnel. Ce premier pôle de pratiques, souvent désigné par le terme *formation socioculturelle*, rejoindrait principalement une « clientèle atomisée ». Il aurait comme caractéristique de considérer les problèmes ou les besoins comme étant de nature individuelle et adaptative. Le modèle proposé est alors lié à une approche scolarisante et s'adresse aux adultes comme individus dans la société. Le rapport présente différentes catégories de formations recensées : activités sportives, activités culturelles (astronomie, culture générale, arts et métiers), cours sociaux (enfants, amour, vie politique).

L'autre tendance constatée, considérée comme formant un deuxième pôle de pratiques, est née de la réponse aux besoins de groupes (soit des groupes constitués ou des personnes partageant un problème ou un intérêt), selon des préoccupations qui leur sont propres. Les établissements utilisent généralement le terme *développement communautaire* pour se référer à ces pratiques (Bonin et DesGroseillers, 1980, p. 50). La demande est alors, en règle générale, extérieure au cégep et la réponse prend en considération, à divers degrés, la vision que les apprenants ont d'un problème ou d'un besoin.

Dans le cas de ce second pôle de pratiques, la démarche vise davantage à déceler et à circonscrire les problèmes du groupe de même qu'à élaborer un projet de formation propre à soutenir une action permettant d'apporter une solution à l'enjeu ayant motivé la demande de formation. Le résultat n'est donc pas mesuré par des apprentissages, mais plutôt par des « initiatives concrètes des usagers » (Bonin et DesGroseillers, 1980, p. 49). Pour répondre à ces besoins collectifs, le cégep optera pour des approches pédagogiques sur mesure et flexibles, qui pourront être construites progressivement autour des préoccupations concrètes du groupe. Leur durée variera selon le besoin exprimé.

2.1.2.2 EN MILIEU NON INSTITUTIONNEL

Au cours des années 1960, l'idée de promotion collective[44] prend également de l'ampleur avec l'influence grandissante des idéologies politiques associées à la gauche et les luttes menées par plusieurs mouvements sociaux émergents, dont le mouvement féministe[45] et celui qui vise la défense collective des droits de la classe populaire. Cette idée motive l'action de diverses collectivités de la société civile, dont les comités de citoyens et les groupes populaires, les organisations syndicales, les groupes de femmes et les coopératives. Le développement et la

44. Par *promotion collective*, on entend généralement le développement collectif de groupes socioéconomiquement défavorisés par leur appropriation des outils nécessaires à ce développement, dont des savoirs et des processus de formation et d'éducation (Legendre, 2005, p. 541). Bélanger lie l'idée de promotion collective à la montée simultanée, « sur tous les continents, [de] nouveaux mouvements sociaux, tels que le mouvement féministe ». Ces mouvements développent des pratiques d'action collective qui reposent sur l'autonomisation citoyenne. « Cette voie de l'éducation populaire liée à l'action des mouvements sociaux sera aussi appelée promotion collective » (Baillargeon et Bélanger, 2013).

45. À l'instar de Solar (1998, p. 60), on peut établir une étroite relation entre le mouvement féministe et l'éducation populaire : « […] le féminisme, dans toute sa diversité, constitue un vaste mouvement d'éducation populaire où savoir, vécu et parole se développent de manière concourante. Le mouvement des femmes offre une éducation à la parole qui, une fois reprise, sert à transformer le champ de l'éducation comme discipline et comme pratique.»

résolution des problèmes des milieux populaires se font alors de façon collective : les personnes s'outillent ensemble pour agir sur des problèmes mis en commun, dont la pauvreté; elles créent les services qui sont manquants (ex. : garderies populaires); elles entreprennent collectivement les actions nécessaires pour changer certaines situations. Plusieurs de ces initiatives se situent en opposition à l'État, qui suscite une méfiance, et visent avant tout à implanter des changements au sein de la société civile sur une base locale. L'influence des idées d'autogestion et de prise en charge par le milieu, qui sont diffusées au tournant des années 1960, est notable à cet égard.

Rappelons que ces diverses luttes visaient à modifier les rapports de pouvoir au sein de la société québécoise par une plus grande égalité entre les citoyens et à éliminer les différentes formes de discrimination systémique vécues par divers groupes. À cet égard, elles se sont appuyées sur la reconnaissance et la promotion des droits sociaux et économiques. Ces luttes visaient également à démocratiser la société québécoise en permettant, entre autres, aux membres de groupes exclus ou marginalisés de prendre conscience des inégalités vécues, de faire entendre leurs voix et d'être reconnus comme des citoyennes et des citoyens à part entière.

LA DIVERSIFICATION DES ORGANISMES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Au cours des années 1970, des organismes déjà existants ou nouveaux axent leur mission sur la défense collective des droits (Moisan, 2005). Les organismes qui font de l'éducation populaire leur principal moyen d'action se structurent durant cette période. On voit, entre autres, la mise en place de tables régionales, dont la Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais (TROVEPO) dès 1973. Un comité d'action des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), dont la création est stimulée par l'ICEA[46] en 1974, devient le Comité de coordination des OVEP en 1978, puis le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ) en 1981. La notion d'éducation populaire autonome est mise en avant par ces organisations pour distinguer leur approche de celle des commissions scolaires.

Dans les années 1960, les différents mouvements mis en place par l'Église catholique au cours de la première moitié du siècle connaissent toujours du succès : les Cercles de Fermières du Québec continuent à attirer les femmes et, du côté de la Jeunesse ouvrière catholique (JOC), la mise en place de centres d'éducation populaire et de cours sur le syndicalisme suscite l'intérêt.

Toutefois, avec les années 1970, les différents mouvements de l'Église sont mis à mal et tentent de s'adapter à une société qui change rapidement : sécularisation de l'éducation et de la santé, affranchissement des syndicats de leurs racines catholiques. La JOC, par exemple, se redéfinit pour assurer sa pérennité :

> Entre les années 1970 et 1975, le mouvement cherche son orientation dans une société chamboulée, où les idéologies politiques foisonnent. La JOC choisit le camp de l'anticapitalisme. Malgré tout, plusieurs jeunes quitteront le mouvement pour joindre des groupes d'action politique[47].

Les années 1960 et 1970 amènent tout de même ces différents mouvements à mettre sur pied des organisations qui se joignent à celles œuvrant en éducation populaire, dont certaines deviendront des organismes d'action communautaire autonome. En fait, bien des organismes d'action communautaire et d'action communautaire autonome aujourd'hui actifs en éducation populaire sont issus de la Jeunesse ouvrière catholique ou autres mouvements qui se sont affranchis en grande partie de leurs racines.

46. Voir la note 160, qui porte sur l'ICEA.

47. Source : page Web de la Fondation de la JOC, http://fondation-joc.org/1960-1979--un-queacutebec-en-mutation.html, consultée le 3 septembre 2015.

Par ailleurs, si les organisations syndicales s'intéressent surtout à la formation de base de leurs membres dans une perspective de défense des droits des travailleurs avant les années 1960 environ – dont plusieurs sous la supervision de l'Église catholique –, les pratiques qu'elles développent évolueront au cours des décennies 1960 et 1970 vers une préoccupation de formation démocratique, notamment sous le coup de leur laïcisation[48]. À partir de ce moment, la formation syndicale s'affirme plus fortement comme outil visant à aider les membres à remplir pleinement leur rôle politique de citoyennes et de citoyens dans la cité. Plusieurs adoptent l'approche expérientielle et s'inspirent de la pensée de Paolo Freire, qui valorise l'importance d'une démarche de conscientisation (voir l'encadré 18 à la section 2.3.2.1).

Ainsi, la période comprise entre 1960 et 1980 environ est, à bien des égards, fondatrice des représentations de l'éducation populaire qui existent encore aujourd'hui. Suivant les méandres d'une société en transformation, elle connaît alors un essor particulier, notamment par la croissance du nombre d'acteurs qui font vivre ce champ éducatif, comme le reflète le tableau 3. Ceux-ci se multiplient, tout comme les pratiques proposées. L'éducation populaire jouit alors d'une reconnaissance large non seulement dans la population, mais aussi auprès de l'État. En effet, l'apport des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) et des organisations syndicales est reconnu par le ministère de l'Éducation, qui soutient financièrement leurs projets éducatifs. On constate « une certaine bienveillance de la part de l'État vis-à-vis des pratiques sociales innovantes » (Baillergeau, 2011). Toutefois, les objectifs de l'éducation populaire s'inscrivent parfois en contradiction avec ceux de ce même État, notamment lorsqu'ils visent des transformations sociales. Leur relation est donc traversée d'une tension constante.

TABLEAU 3 Les principaux acteurs de l'éducation populaire au cours de la Révolution tranquille et les formes données à l'éducation populaire, par ordre alphabétique

Acteurs	Forme ou cadre de déploiement
Cégeps	Formation socioculturelle (cours) Développement communautaire
Centres locaux de services communautaires	Organisation communautaire
Comités de citoyens et groupes populaires[49]	Éducation populaire autonome
Commissions scolaires	Cours d'éducation populaire Animation communautaire et support à l'action communautaire
Église catholique	Jeunesse ouvrière catholique et autres
Mouvement coopératif	Éducation à la coopération
Organisations syndicales	Formation syndicale
Universités	Services aux collectivités

48 . Par différentes fusions ou refondations, ces organisations s'affranchissent rapidement de leurs racines catholiques au cours des années 1960 et 1970, et donnent une couleur plus politique à leur action éducative. C'est notamment le cas d'organisations syndicales : la Confédération des travailleurs catholiques du Canada devient la Confédération des syndicats nationaux en 1960; l'Union catholique des cultivateurs devient l'Union des producteurs agricoles en 1972; la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec devient la Centrale de l'enseignement du Québec en 1967.

49. Le tableau 4 permet de suivre l'évolution des appellations des organismes communautaires porteurs de l'approche d'éducation populaire autonome.

Précisons que la reconnaissance de l'action communautaire par l'État a fait l'objet de nombreuses demandes et démarches à partir des années 1960, souvent par des regroupements restreints d'organismes dans certains champs. Les premières démarches relatives à la reconnaissance et au soutien de l'éducation populaire remontent au tournant des années 1970[50]. La réponse du ministère de l'Éducation en cette matière a donné lieu à différents programmes d'aide visant les activités d'éducation populaire des organismes et non leur mission globale, qui touche leur fonctionnement général dont leur vie associative, un élément important de déploiement de l'approche d'éducation populaire autonome.

2.1.2.3 LA CONTRIBUTION DES UNIVERSITÉS

Par ailleurs, il est à noter que les années 1970 ont suscité des réflexions sur la fonction sociale des universités. Ces réflexions découlaient notamment du passage d'un besoin de démocratisation de l'accès des individus à l'université, qui s'est en partie réalisé entre les années 1960 et 1980, à un besoin de démocratisation de l'accès au savoir universitaire, en particulier pour des groupes dont les membres n'accèdent pas traditionnellement à l'enseignement supérieur. Comme l'avancent Bourgeault, Fernandez et leurs collaborateurs, « [il] est difficile de situer avec précision dans le temps l'émergence de cette problématique, latente tout au long de l'histoire de l'université », du rapport entre l'université et ces collectivités (Bourgeault, Fernandez et autres, 1982, p. 36). Son affirmation plus claire dans les années 1970 découle de la conjugaison d'un ensemble de facteurs sociaux qui suscitent, notamment, des revendications de la part d'organisations syndicales ou féministes et de collectivités issues de la société civile pour une démocratisation de l'accès au savoir universitaire (Association féminine d'éducation et d'action sociale [AFEAS], 1980, p. 10; CSE, 1979, p. 154; Dulude, Gladu et autres, 1977, p. 5). Plusieurs réflexions ont été menées à la fin des années 1970 quant à la fonction sociale des universités (voir l'encadré 14 pour comprendre la vision proposée par le Conseil des universités).

ENCADRÉ 14 L'ORGANISATION DE LA FONCTION SOCIALE DE L'UNIVERSITÉ SELON LE CONSEIL DES UNIVERSITÉS

1. *Fonction sociale* : fonction par laquelle l'université mène ses activités de manière à être en phase avec les besoins de la société actuelle en général et du milieu dans lequel elle évolue.
2. *Services à la communauté* : parfois nommés *services à la collectivité*, services qui renvoient à un ensemble d'interventions variées dans le milieu ou la communauté, qui sont soit institutionnelles, soit personnelles de la part de professeures et de professeurs (ex. : prêt de locaux, activités sportives, organisation de colloques, présentation d'un mémoire).
3. *Services aux collectivités* : interventions qui s'inscrivent à l'intérieur des services à la communauté et qui permettent l'« association d'universitaires avec des groupes sociaux porteurs de besoins collectifs, traditionnellement éloignés de l'université, en vue de réaliser sous forme participative des projets qui exigent une compétence spécifiquement universitaire, pour la poursuite d'objectifs de développement social » (Conseil des universités, 1984, p. 19).

50. Pour un portrait de ces premières revendications pour la reconnaissance de l'éducation populaire issue de collectivités de la société civile, voir l'annexe 3.

Sous l'impulsion de travaux menés par le Conseil des universités (Dulude, Gladu et autres, 1977) et des avis favorables du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission d'étude sur les universités[51], l'idée de mettre en œuvre, dans les universités, une fonction de services aux collectivités s'est développée à partir de la fin des années 1970. Le Conseil des universités les proposait comme moyen de renouveler la fonction sociale de ces établissements (Conseil des universités, 1984). Ils traduisent une préoccupation pour les collectivités qui entretiennent traditionnellement peu de liens avec les universités, notamment les groupes issus de la société civile, les syndicats ouvriers ou les groupes de femmes, et qui sont porteuses d'une vision de transformation sociale[52].

À partir de la fin des années 1970, quelques universités ont fait le choix, à certains moments de leur histoire, d'institutionnaliser, par différents moyens, les services aux collectivités afin d'en affirmer plus clairement l'importance et d'orienter une partie de leur mission en faveur de collectivités qui n'auraient pas les moyens de s'adjoindre autrement les services de ces établissements. L'Université du Québec à Montréal (UQAM) se distingue à cet égard par les mesures d'encadrement, les structures et les moyens qu'elle s'est donnés pour ce faire (voir l'encadré 15).

ENCADRÉ 15 UNE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE DE SERVICES AUX COLLECTIVITÉS À L'UQAM

L'UQAM est la première université à s'être dotée d'une politique institutionnelle de services aux collectivités habituellement non desservies par des établissements universitaires et œuvrant dans une perspective de développement social et collectif. Par l'adoption de cette politique en 1979, l'UQAM « formalise sa mission [...] en l'intégrant à ses autres missions d'enseignement et de recherche comme l'atteste la convention collective UQAM-SPUQ[53] signée en 1980, laquelle rend notamment disponible une banque de 60 crédits de cours pour la réalisation d'activités de formation dans le cadre des services aux collectivités » (de Grosbois, Mauffette et Lizée, 2013, p. 10-11). L'Université permet donc à des chercheurs d'être dégagés de leurs tâches habituelles, grâce à cette banque de dégrèvements, pour mener à bien des projets de recherche ou de formation avec des collectivités. En outre, elle prévoit des fonds à même ses crédits pour l'accomplissement ou le lancement de telles interventions.

Pour l'UQAM, les services aux collectivités visent à assurer un lien avec le milieu, à démocratiser l'accès au savoir universitaire, à favoriser le changement social et à conjuguer les savoirs citoyens et universitaires.

51. La Commission d'étude sur les universités (commission Angers, 1977-1979) était constituée de quatre comités portant sur des objets divers, mais dont certains aspects se recoupaient sans toutefois prendre une position unique. Trois comités ont traité des services aux collectivités, soit le Comité de coordination, le Comité sur l'université et la société québécoise et le Comité sur l'organisation du système universitaire. Le rapport final de cette commission reflète cette composition. Il comporte quatre analyses distinctes ayant chacune un ton qui lui est propre (Doray et Pelletier, 1999, p. 50). Selon les thèmes discutés, les positions adoptées par les différents comités ne concordent pas toujours.

    Le Conseil supérieur de l'éducation a aussi travaillé à mettre en lumière cette idée de services aux collectivités. Notamment, à la fin des années 1970, la Commission de l'enseignement supérieur a milité en faveur d'une redéfinition du rôle social de l'université et insisté sur l'importance de lier la promotion collective de groupes issus de milieux moins favorisés à l'ensemble de l'action universitaire (CSE, 1979, p. 167).

52. Dans les années 1970 et 1980, certains cégeps ont adopté des approches similaires à celle des services aux collectivités (Bonin et DesGroseillers, 1980; Lapierre, 1983, p. 64-67). Le Conseil des collèges (1985, p. 48-55) tente d'ailleurs, au milieu des années 1980, de susciter l'intérêt du Ministère et des cégeps pour une « formation sociocommunautaire » qui offrirait des réponses aux besoins éducatifs de collectivités (ex. : syndicats, organisations populaires), mais l'idée ne crée pas l'engouement souhaité dans le contexte économique et social de cette décennie. Avec les réformes que l'enseignement collégial a connues au cours des années 1990, ce type d'intervention éducative ou en soutien à des pratiques d'éducation populaire est devenu moins courant.

53. Syndicat des professeurs de l'UQAM.

ENCADRÉ 15 UNE POLITIQUE INSTITUTIONNELLE DE SERVICES AUX COLLECTIVITÉS À L'UQAM *(suite)*

Le Comité des services aux collectivités (CSAC), qui relève de la Direction des études, est formé d'un nombre égal de représentants de l'Université et d'organismes du milieu (huit dans chacun des cas). Cet organe de gouvernance s'assure de déposer un rapport annuellement et exerce un pouvoir de recommandation auprès de la Direction des études quant aux modalités relatives aux projets admissibles et aux programmes de soutien financier. Il peut aussi déterminer des priorités d'intervention annuelles et agir comme jury dans le choix des projets faisant l'objet des dégrèvements et du soutien financier.

En 1991, l'UQAM a mis en place le Service aux collectivités (SAC), qui constitue une porte d'entrée et un organe de liaison pour les groupes visés par la politique. Le SAC assure donc à ces groupes un accès aux ressources humaines et à l'expertise de l'Université dans un rôle d'accompagnement. Il contribue plus particulièrement au démarrage des projets de formation, de recherche et de création. « Des ressources professionnelles accompagnent la démarche tout au long de la réalisation des projets et s'assurent de retombées tant pour l'institution que pour la collectivité. » (de Grosbois, Mauffette et Lizée, 2013, p. 4.)

Depuis l'adoption de cette politique, plus d'un millier de projets de formation, de recherche, de vulgarisation, de consultation ou de diffusion auraient été menés à l'UQAM. Sa contribution auprès de syndicats et d'organismes de défense des droits des femmes est particulièrement reconnue. À ce titre, soulignons le travail collaboratif effectué avec l'organisme Relais-Femmes, à qui l'UQAM est liée par un protocole d'entente particulier depuis 1982.

De plus, l'UQAM a établi un protocole d'entente avec la FTQ et la CSN dès 1972 pour élaborer des formations syndicales universitaires sur différents thèmes. Ce protocole vise le développement et la tenue, en collaboration, d'activités de formation. Au terme de quatre années d'expérimentation ayant permis de définir les conditions optimales de cette collaboration, le protocole a été formalisé. Il permet de « rendre accessibles aux travailleurs et à leurs organisations syndicales les ressources humaines et techniques de l'université, dans le cadre d'activités d'éducation non créditées ou de recherches définies et élaborées par les centrales » (UQAM, 1980, p. 2). De plus, épousant certaines idées propres à l'éducation populaire, le protocole stipule ce qui suit : « Il n'y a pas de programme formalisé défini à l'avance, ni diplomation, mais un ensemble de projets distincts ébauchés par et avec le mouvement syndical en fonction de ses besoins, projets s'insérant dans les programmes syndicaux de formation et de recherche » (UQAM, 1980, p. 2). Ce protocole d'entente est toujours en vigueur.

2.1.3 DE 1980 À 2000 : UNE ÉDUCATION POPULAIRE MOINS RECONNUE PAR L'ÉTAT ET UN DÉPLOIEMENT DIFFÉRENCIÉ SELON LES MILIEUX

Avec les années 1980, mais de façon plus prononcée à partir du début des années 1990, on constate une importante transformation du champ de l'éducation populaire qui correspond à une réorientation des politiques sociales avec « l'entrée en lice des principes néolibéraux dans les politiques publiques » (Baillergeau, 2008). À cela s'ajoute la crise financière du début des années 1980, laquelle amène un resserrement des dépenses publiques dans certains champs. Il découle notamment de ces changements combinés une réorientation significative des politiques relatives à l'éducation des adultes. Ces changements sont particulièrement marqués du côté institutionnel, ouvrant alors la porte à une remise en question de la place de l'éducation populaire et même de sa légitimité.

2.1.3.1 EN MILIEU INSTITUTIONNEL

Le contexte économique et politique du début des années 1980 constitue le prélude d'importants changements qui seront mis en œuvre au cours de cette décennie et qui se poursuivront pendant les années 1990. Ces changements touchent à la fois le contenu et le financement des activités d'éducation populaire dans les commissions scolaires. Des transformations importantes affectent également l'offre des cégeps au cours de cette période.

DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Ainsi, le contexte du début des années 1980 favorise la remise en question de l'éducation populaire portée par les commissions scolaires. L'offre de cours de ce champ éducatif, en particulier, est critiquée. Ce questionnement prend notamment appui sur le rehaussement généralisé du niveau d'éducation constaté dans la population. Les cours d'éducation populaire à caractère social, que l'on associe à des personnes moins favorisées ou moins scolarisées, sont relativement peu suivis. À l'inverse, une grande partie de l'offre de cours vise le développement individuel de compétences à caractère plutôt technique ou s'inscrivant davantage dans le domaine des loisirs et de l'artisanat. Elle attire une forte proportion des adultes inscrits. La valeur de ces dernières formations, notamment sous l'angle de la familiarisation avec le monde scolaire ou de la socialisation, ayant comme objectif l'amorce d'un parcours éducatif en tant qu'adulte n'apparaît plus suffisante dans ce contexte.

C'est à ce titre que le gouvernement réduit considérablement « les activités d'éducation populaire que le MEQ a jugées non prioritaires dans le contexte économique actuel » (Assemblée nationale du Québec, 1982, p. B-3901). Selon la Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (TREAQ), l'année 1981 voit disparaître les deux tiers du secteur de l'éducation populaire (TREAQ, 1983, p. 8). Le champ de l'éducation populaire institutionnelle est donc amputé d'une bonne part de ses ressources, ce qui se traduit par une offre de services beaucoup moins large qui suscite une réduction du nombre d'inscriptions. Dans près de la moitié de la vingtaine de secteurs regroupant les cours d'éducation populaire dans les commissions scolaires, des cours cessent d'être subventionnés (Assemblée nationale du Québec, 1982, p. B-3901 et B-3902)[54].

Parallèlement, on remarque une tendance à une plus grande formalisation de l'offre générale en éducation des adultes, avec notamment une plus grande importance accordée à la formation en rapport avec l'emploi. Cela se traduit, entre autres, par l'apparition du programme de formation du travailleur à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) du ministère de l'Éducation (MEQ, 1978). Ce choix en faveur de l'acquisition de formations qualifiantes par les adultes sera confirmé lors de la publication d'un énoncé gouvernemental en 1984 (Gouvernement du Québec, 1984)[55], qui fera suite au rapport de la commission Jean. Il sera en quelque sorte officialisé en

54. Les cours des secteurs suivants, jugés prioritaires, n'ont pas été touchés par les compressions budgétaires de 1981-1982 : famille; parents et école; consommation; économie et gestion; conditions féminine et masculine; retraite et préretraite; vie politique; droits sociaux; participation et intervention sociales; communications et médias; environnement (Assemblée nationale du Québec, 1982, p. B-3901 et B-3902). Ces compressions ont plutôt visé des cours considérés comme moins importants dans d'autres secteurs comme les suivants : développement personnel (ex. : cours de coiffure et de maquillage); relations humaines (ex. : cours « Comment se faire des amis? »); alimentation (ex. : cours portant sur la façon de servir un brunch); santé physique et mentale (ex. : cours de judo ou de karaté); arts audiovisuels (ex. : cours d'initiation au cinéma amateur); arts plastiques (ex. : cours de confection de courtepointe). Une proportion importante des inscriptions en éducation populaire se situait dans les cours visés par les compressions. Les commissions scolaires pouvaient toutefois maintenir cette offre par l'autofinancement, sans soutien du Ministère.

    Notons, parmi les éléments de contexte à mettre en parallèle dans l'analyse de ces compressions budgétaires, le fait que le gouvernement avait présenté la Politique québécoise du développement culturel en 1978 et un livre blanc exposant la politique québécoise sur le loisir en 1979, intitulé *On a un monde à recréer*. Dans ce dernier document, il faisait le choix d'octroyer aux municipalités « la maîtrise d'œuvre de l'organisation et du développement du loisir » (Haut-Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports, 1979, p. 76).

55. Ce document, intitulé *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action*, constitue en quelque sorte la réponse gouvernementale aux travaux de la commission Jean. Il partage avec cette dernière certaines préoccupations, tout en adoptant une perspective résolument différente concernant l'éducation des adultes et des objectifs moins ambitieux. En outre, il comporte plusieurs points de discordance importants, l'accent y étant mis sur la formation relative à l'emploi (CSE, 1992).

1992 avec la création de la Direction de la formation générale des adultes. Il est alors indiqué que la priorité sera principalement accordée à la formation formelle, ce qui marque une rupture avec les politiques éducatives du Ministère. Ainsi, au cours des années 1980, l'éducation populaire voit plusieurs de ses composantes être intégrées à la formation générale, entre autres en formation personnelle et sociale. De plus, l'alphabétisation est développée en milieu institutionnel dans le cadre de la formation générale.

À la fin des années 1980, de nouvelles orientations relatives à l'éducation populaire institutionnelle laissent momentanément entrevoir une reconnaissance renouvelée de l'éducation populaire, en soulignant notamment son apport au développement social, culturel et économique des différents milieux (MEQ, 1989). Cette tentative de relance découle notamment des revendications qui ont émané du milieu de l'éducation des adultes au cours des années précédentes. La TREAQ présente l'éducation populaire institutionnelle des années 1980 comme un important vecteur de développement social et culturel. Pour cet organisme, l'éducation populaire dans les commissions scolaires est « un lieu privilégié qui permet à l'adulte de participer de plain-pied à l'ensemble d'un processus de formation, que ce soit à l'étape de l'identification des besoins, de l'identification des contenus et formats d'apprentissages, du choix et de la confection des activités d'apprentissage, du déroulement de celles-ci et, enfin, de leurs évaluations » (TREAQ, 1990, p. 37).

Toutefois, au début des années 1990, les choix du Ministère en faveur de la formation formelle sont confirmés par la suppression du financement des services d'éducation populaire qui entraîne leur déstructuration. Les commissions scolaires sont ainsi laissées sans moyens concrets de répondre à certaines demandes qui ne cadrent pas avec l'offre de programmes formels, notamment celles relatives au besoin de développement du pouvoir d'agir chez les adultes dans les différents rôles qu'ils ont à jouer. La même réorientation des objectifs de l'éducation des adultes entraîne la disparition du financement offert aux organisations syndicales pour leurs activités de formation.

DANS LES CÉGEPS

La réforme du début des années 1990 a amené un vent de changement qui a pour ainsi dire mis un terme à la formation socioculturelle qui se donnait dans les cégeps (CSE, 1992, p. 37). L'offre de formation de ces établissements dans le champ de l'éducation populaire a connu une très forte diminution avec la réorientation des services de formation continue vers le perfectionnement professionnel et les programmes courts liés à l'emploi. La chute radicale des effectifs de la formation à temps partiel[56] au cours des années 1990 en témoigne (Bélanger et Robitaille, 2008). L'autofinancement des activités des cégeps par les participantes et les participants, conjugué à une offre de formation socioculturelle et de loisirs faite par d'autres acteurs (ex. : les municipalités), a contribué à la décroissance de ce volet de l'action éducative de ces établissements.

2.1.3.2 EN MILIEU NON INSTITUTIONNEL

Du côté de la société civile, le désengagement progressif de l'État observé à partir du milieu des années 1980 dans certains champs sociaux (ex. : éducation, santé, environnement, immigration) amène les organismes communautaires, dont ceux actifs en éducation populaire, à prendre le relais et à investir dans ces différents champs (Comité aviseur de l'action communautaire autonome, 2002, p. 10). Par conséquent, les constats dans ce milieu sont différents de ceux relatifs à l'éducation populaire en milieu institutionnel : les organismes communautaires actifs en éducation populaire accroissent et élargissent leurs champs d'activité, parfois de concert avec les commissions scolaires (surtout en alphabétisation populaire) (Baillergeau, 2008).

56. La formation à temps partiel était un des moyens utilisés pour élaborer une offre de formation socioculturelle, aussi dite d'éducation populaire.

En effet, on assiste à une diversification des domaines dans lesquels l'action communautaire et ses pratiques d'éducation populaire sont présentes, notamment avec l'apparition d'organismes œuvrant pour la défense des droits et la promotion collective de groupes de personnes rassemblées autour d'un trait identitaire commun (ex. : femmes, personnes handicapées, aînés) (Moisan, 2005). Ces pratiques acquièrent une importance croissante pour des milliers d'individus vivant une situation de vulnérabilité ou d'exclusion. En plus de porter l'idée de la transformation sociale qui caractérise ce mouvement, les pratiques de plusieurs de ces organismes constituent en quelque sorte une mesure d'équité éducative et un moyen pour les adultes de développer les compétences nécessaires pour prendre part à la société et y assumer leurs différents rôles. La contribution à une éducation pratique à la citoyenneté et à la défense des droits devient alors une caractéristique importante de ces pratiques d'éducation populaire.

Par ailleurs, de nouveaux mouvements sociaux, souvent enracinés localement mais dont les idées incluent des enjeux plus larges et généralement mondiaux, sont également engagés dans de telles pratiques éducatives qui permettent de consolider et de stimuler leur action. Ce changement d'échelle se constate aussi dans les pratiques des mouvements sociaux existants. Mentionnons à cet égard la marche *Du pain et des roses*, organisée en 1995 et qui ouvrira la voie à la Marche mondiale des femmes[57].

LA RECONNAISSANCE DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME COMME MOYEN DE SE REPOSITIONNER

Ces transformations des pratiques des organismes communautaires font émerger des enjeux importants, particulièrement au regard de la protection de leur autonomie. Les idées de promotion collective et de transformation sociale sont ébranlées par les besoins de services de première ligne des personnes visées, lesquels connaissent une décroissance dans l'offre de services publics. Les organismes doivent donc concevoir de nouvelles interventions pour prendre le relais des institutions du réseau public, ce qui les oblige à composer avec une autre logique d'action. L'autonomie caractéristique de ces organismes est également ébranlée par un État qui cherche à assortir son soutien financier d'orientations (Comité aviseur de l'action communautaire autonome, 2002, p. 9-10; Comité de révision du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, 1987, p. 18-19).

Ces enjeux apparaissent au moment où les groupes communautaires constatent qu'ils doivent se doter d'une stratégie pour contrer un certain déclin au regard de leur reconnaissance et de leur soutien. Ce fléchissement est notamment présent chez les groupes d'éducation populaire et d'alphabétisation populaire. Dans ce contexte, les revendications pour un meilleur soutien sont alors reformulées, s'appuyant sur une nouvelle stratégie mise en branle au début des années 90 (Comité aviseur de l'action communautaire autonome, 2002, p. 5).

Ainsi, pour protéger cette autonomie leur permettant de déterminer leur mission de même que les moyens qu'ils déploieront pour la remplir et pour obtenir un soutien plus important, les organismes mettent en avant la notion d'action communautaire autonome, en l'inscrivant au cœur d'une démarche de reconnaissance de l'importance de leur action pour le développement du Québec[58]. Une particularité de la démarche enclenchée à ce moment par rapport aux mesures précédentes est

57. La Marche mondiale des femmes donne toujours lieu à des démarches de réflexion collective et de conscientisation sur les réalités des femmes, reposant notamment sur des approches d'éducation populaire. Par exemple, en 2015, sa préparation était basée sur une démarche d'éducation populaire comportant une réflexion sur le thème *Libérons nos corps, notre Terre et nos territoires* (Coordination du Québec de la Marche mondiale des femmes et CPRF, 2015).

58. Les caractéristiques propres à cette notion ont été établies en 1996, au cours d'une rencontre nationale du mouvement d'action communautaire autonome (ACA), pour établir les principes que devrait comporter une politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire autonome. Une seconde rencontre nationale, tenue en 1998, a permis de peaufiner cette notion et de s'assurer que les organismes en avaient une compréhension commune. Source : page Web du RQ-ACA, http://www.rq-aca.org/?page_id=10, consultée le 2 décembre 2015.

que la reconnaissance recherchée ne concerne plus l'éducation populaire ou un secteur d'activité précis, mais l'action des organismes communautaires en général, soit un ensemble plus vaste[59]. Cette revendication unifiée s'enracine « dans une vision commune, à savoir, le respect par l'État de l'autonomie du mouvement communautaire, la reconnaissance de la spécificité de l'action communautaire, son rôle comme agent de développement social et la nécessité d'un financement adéquat » (Comité aviseur de l'action communautaire autonome, 2002, p. 5).

Le milieu des années 1990 constitue, hors de tout doute, un moment charnière dans l'évolution de l'éducation populaire autonome au Québec. La création du Secrétariat à l'action communautaire autonome (SACA) par le gouvernement en 1995 est une étape importante à cet égard. Elle signifie l'engagement du gouvernement dans une démarche officielle de reconnaissance de l'importance du milieu communautaire et de sa contribution au développement de la société québécoise[60]. Elle implique également la mise en place du Comité aviseur de l'action communautaire autonome, composé de représentantes et de représentants de différents secteurs de l'ACA. Cet organisme est notamment chargé de transmettre au SACA les avis des organismes communautaires relativement aux documents qui permettront de mener à terme l'adoption de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire[61].

En 1998, un comité interministériel est formé dans le but de soutenir le SACA dans l'élaboration de la future politique. Il est toujours en activité aujourd'hui et joue un rôle au regard de la mise en œuvre de celle-ci (SACA, 2001, p. 9). Ce comité est composé de représentantes et de représentants de plusieurs ministères et organismes gouvernementaux qui soutiennent des organismes d'action communautaire et d'action communautaire autonome.

TABLEAU 4 L'évolution des dénominations génériques des organisations communautaires porteuses de l'éducation populaire autonome

1960…	1970…	1989…	Fin des années 1990…
Comités de citoyens, comités d'action politique	Organismes volontaires d'éducation populaire, groupes populaires	Groupes d'éducation populaire autonome	Organismes d'action communautaire autonome

59. Précisons que la notion d'ACA constituait un compromis visant à faciliter la reconnaissance de ce mouvement social d'intérêt public par le gouvernement. Dans ce processus, il a fallu aller au-delà de la caractéristique de plusieurs organismes pour fonder la reconnaissance de l'ACA et la rattacher au mouvement plus large de l'action communautaire.

60. Le gouvernement avait initialement créé le Secrétariat à l'action communautaire. Les regroupements ainsi que les représentantes et les représentants des organismes d'action communautaire autonome ont aussitôt réagi par une consultation des membres. Sur les 1 200 organismes consultés, 474 ont répondu et une nette majorité (84 %) s'est opposée à la création du Secrétariat tel que conçu à l'origine, soit, de l'avis des organismes, un secrétariat mis en place unilatéralement et composé de fonctionnaires chargés d'élaborer une politique sans une participation active du mouvement communautaire autonome. Traduisant le changement d'approche du gouvernement, le qualificatif *autonome* a finalement été ajouté (Sotomayor et Lacombe, 2006, p. 29-30).

61. Les travaux effectués au cours de la période de 1995 à 2001 sont marqués par des étapes de retraits et de rapprochements fréquents de la part des organismes représentant le mouvement communautaire autonome. Ces moments sont riches d'enseignement sur l'action communautaire et le mouvement d'action communautaire autonome. L'ouvrage intitulé *Le Comité aviseur de l'action communautaire autonome : dix ans de luttes pour la reconnaissance* (Sotomayor et Lacombe, 2006) retrace l'essentiel de la démarche menée.

Cette démarche de longue haleine débouchera, en 2001, sur l'adoption et la mise en œuvre de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC), intitulée *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*[62]. Le gouvernement adoptera également, en 2004, le Cadre de référence en matière d'action communautaire[63]. La publication de la PRSAC induira des changements dans les relations entre l'État et plus de 4 000 organismes communautaires qui forment actuellement le mouvement d'action communautaire autonome. Les implications de cette nouvelle politique seront discutées dans la prochaine section (2.1.4).

DES RÉPERCUSSIONS SUR L'ACTION SYNDICALE

La perte de reconnaissance de l'éducation populaire se constate également dans le désengagement de l'État auprès des organisations syndicales. Ce désengagement se traduit par l'abolition, au début des années 1990, du soutien financier que le ministère de l'Éducation apportait aux pratiques de formation syndicale depuis le début des années 1970.

Toutefois, les pratiques éducatives des organisations syndicales ont été moins affectées que d'autres milieux étant donné les ressources que ces organisations sont capables de générer grâce aux cotisations de leurs membres. Il n'en demeure pas moins que la formation syndicale est aujourd'hui moins reconnue comme voie d'éducation des adultes.

2.1.4 DE 2001 À AUJOURD'HUI : DES POLITIQUES DONT LA MISE EN ŒUVRE NE S'APPUIE PLUS SUR L'ÉDUCATION POPULAIRE

Les tendances observées au cours des années 1990 se sont poursuivies dans la décennie suivante. C'est principalement du côté des organismes d'action communautaire autonome que l'éducation populaire est demeurée reconnue en étant ancrée dans les pratiques d'un grand nombre d'organismes. Toutefois, la mise en œuvre de la PRSAC introduit plusieurs changements et soulève nombre d'enjeux, notamment en ce qui concerne la définition des rapports entre les organismes d'action communautaire autonome et l'État ainsi que la reconnaissance de l'éducation populaire.

2.1.4.1 EN MILIEU INSTITUTIONNEL

DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Depuis les années 2000, aucun changement majeur n'a eu lieu en ce qui a trait à l'éducation populaire dans les commissions scolaires. Celle-ci ne fait plus l'objet de discussions depuis les années 1990. Par exemple, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée en 2002, n'en fait pas mention et ne réinvestit pas les services d'éducation populaire. Ceux-ci font toujours partie de l'offre décrite dans les encadrements qui régissent les activités des commissions scolaires (Loi sur l'instruction publique, Régime pédagogique de la formation générale des adultes). Toutefois, aucun financement n'est accordé pour ces services, ce qui contribue à marginaliser cette approche qui trouve néanmoins sa place autrement, comme nous le verrons plus loin.

DANS LES CÉGEPS

Actuellement, l'offre s'inscrivant dans la définition de l'éducation populaire qui se dégage des travaux du Conseil est pour ainsi dire disparue dans les cégeps. Les recherches et les consultations qu'il a menées indiquent en effet que les services de formation continue, qui ont déjà été le lieu d'initiatives en éducation populaire et dont une partie de la formation offerte était considérée comme

62. L'ouvrage de Sotomayor et Lacombe (2006), mentionné à la note précédente, comporte une lecture détaillée de cette démarche.

63. Voir la note 3, qui porte sur le Cadre de référence en matière d'action communautaire.

faisant partie de ce champ, ne disposent plus de la latitude nécessaire pour déployer une offre de cet ordre.

D'une part, l'obligation d'autofinancement des activités sans unité organisées par les services de formation continue est incompatible avec la nature de l'éducation populaire, qui s'adresse souvent à des personnes moins favorisées pour lesquelles les frais d'inscription deviennent rapidement prohibitifs malgré la pertinence que revêtent ces activités.

D'autre part, certaines personnes consultées ont souligné que, si les services de formation continue des cégeps ont déjà détenu une expertise en matière de pratiques d'éducation populaire, cela ne serait plus le cas aujourd'hui.

Pour ce qui est de la mission de développement des régions, des communautés ou des collectivités, l'action des cégeps est dorénavant surtout axée sur le développement économique et la réponse aux besoins des entreprises. Cette orientation est privilégiée depuis plus de vingt ans.

2.1.4.2 EN MILIEU NON INSTITUTIONNEL

Depuis 2000, les changements notés ont principalement touché le milieu de l'action communautaire. En particulier, la mise en œuvre de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC), adoptée en 2001, contribue, en théorie, à la reconnaissance de l'éducation populaire et, plus précisément, de l'éducation populaire autonome[64]. Cette reconnaissance de l'autonomie des organismes communautaires ne se fait pas sans heurts et suscite plusieurs craintes dans les divers milieux. Pour comprendre les nouvelles balises entourant l'activité des organismes d'action communautaire autonome au regard de l'éducation populaire et les enjeux qu'elles soulèvent, il convient d'examiner d'abord les objectifs de la nouvelle politique, puis ses effets.

LES PRINCIPAUX OBJECTIFS DE LA PRSAC

L'adoption de la PRSAC en 2001 a pour visée générale d'harmoniser le soutien gouvernemental offert au secteur de l'action communautaire. Sans prétendre à l'exhaustivité, trois objectifs plus précis de la PRSAC peuvent être relevés. Premièrement, elle vise *à mettre en valeur, à promouvoir et à soutenir* l'action communautaire, *mais surtout l'action communautaire autonome*, tout en préservant l'autonomie des organismes (voir l'encadré 16, qui porte sur les fondements de la politique).

Deuxièmement, dans le champ de l'action communautaire autonome, la politique vise également à renforcer et à accroître sa portée en mettant en place des conditions de financement plus appropriées. L'*importance d'un financement en appui à la mission globale* pour permettre la réalisation de l'ensemble de la mission de ces organismes y est soulignée. Comme il le sera expliqué ultérieurement, l'approche d'éducation populaire autonome repose sur une multitude de stratégies, dont certaines sont imbriquées dans le fonctionnement même des organismes (ex. : participation au conseil d'administration, aux comités décisionnels ou à la représentation publique). Un soutien à la mission globale prend ainsi tout son sens pour qu'une telle approche éducative puisse être déployée. Par la proposition de cette formule de soutien, cette politique a apporté une réponse, notamment, aux revendications réitérées par les organismes d'éducation populaire autonome et d'alphabétisation populaire autonome, pour une meilleure reconnaissance de la particularité de leur action éducative dans un but de transformation sociale.

64. Les objectifs et les particularités de cette forme particulière d'éducation populaire seront discutés dans une section ultérieure.

ENCADRÉ 16 LES FONDEMENTS DE LA POLITIQUE DE RECONNAISSANCE ET DE SOUTIEN DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE

- Le respect de l'autonomie des organismes : cette autonomie est associée « à la distance critique qui doit exister entre le mouvement communautaire et l'État afin que s'instaure une relation véritablement dynamique où le communautaire protège son identité et conserve une marge de manœuvre dans les relations qu'il entretient avec les pouvoirs publics » (SACA, 2001, p. 17).
- L'action communautaire, qui est reconnue comme un « outil de développement de la citoyenneté et de développement des collectivités », ainsi que de « développement social du Québec ».
- La reconnaissance du rôle des femmes dans le développement de l'action communautaire.
- La reconnaissance de l'action communautaire comme « réseau d'intervention, d'activités et de services à la population apprécié et novateur » (SACA, 2001, p. 17).

Finalement, les changements proposés par la PRSAC visent à améliorer les conditions dans lesquelles les organismes remplissent leur mission, notamment sur le plan financier, tout en préservant leur autonomie en ce qui a trait à cette mission et aux moyens pris pour la mener à bien. Ceux qui répondent aux huit premiers critères (voir le tableau 5) retenus dans le Cadre de référence en matière d'action communautaire sont désormais reconnus comme des organismes d'action communautaire autonome. En outre, leur rattachement à un ministère ou à un organisme gouvernemental se fait dorénavant selon la parenté de leur secteur d'activité avec la mission de ce ministère ou de cet organisme (ex. : environnement, santé, loisirs, condition féminine, alphabétisation, droits des personnes handicapées).

TABLEAU 5 Les caractéristiques cumulatives des différentes formes d'action communautaire

Critères de base à remplir pour être reconnu comme un *organisme communautaire* (1-4)
1. Statut d'organisme sans but lucratif
2. Enracinement dans la communauté
3. Vie associative et démocratique
4. Mission, gestion, orientations et pratiques propres
Critères additionnels à remplir pour être reconnu comme un *organisme d'action communautaire autonome* (5-8)
5. Initiative des gens de la communauté
6. Poursuite d'une mission propre à l'organisme et qui favorise la transformation sociale
7. Déploiement de pratiques citoyennes et d'approches larges pour aborder les problématiques dans leur ensemble
8. Conseil d'administration indépendant du secteur public
Critères supplémentaires à remplir pour être reconnu comme un *organisme de défense collective des droits* (9-12)
9. Approche d'éducation populaire autonome
10. Action politique non partisane
11. Activités de mobilisation sociale
12. Activités de représentation

Adapté à partir de White et Équipe d'évaluation de la mise en œuvre de la politique, 2008a, p. 23.

QUELQUES EFFETS DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PRSAC

Des effets collatéraux découlent de la mise en œuvre de la politique. C'est notamment le cas pour la reconnaissance par l'État de l'éducation populaire dans l'action communautaire autonome. Avec l'adoption de la PRSAC, l'éducation populaire est désormais considérée comme un des éléments constituant « l'essence » de l'action communautaire autonome. Ainsi, la reconnaissance gouvernementale des pratiques d'éducation populaire est certes assurée, mais de façon implicite seulement. En faisant reposer cette reconnaissance sur la notion d'« action communautaire autonome », le gouvernement ne voit plus l'utilité de reconnaître l'éducation populaire en soi, puisqu'elle représente maintenant une caractéristique intrinsèque de l'action communautaire autonome. Il en découle le danger de ne mettre en lumière et de ne considérer que le volet des services alternatifs de la mission des organismes, et d'omettre ainsi l'importance du volet éducatif de cette action (Institut canadien d'éducation des adultes, 2000). Le risque est alors grand pour l'État de ne considérer les organismes qu'à titre de pourvoyeurs de services qu'il ne rend pas ou plus, contribuant ainsi à affaiblir cette voie d'apprentissage et à réduire l'accès qu'elle offre à des parcours éducatifs.

D'autres impacts relatifs à la reconnaissance de l'éducation populaire autonome ont également été observés à travers des changements de programmes effectués par le ministère de l'Éducation. En effet, avant l'adoption de la PRSAC, ce dernier était le répondant gouvernemental de cette approche éducative. À ce titre, il avait notamment établi deux programmes de soutien aux projets menés dans cette perspective : le Programme de soutien à l'éducation populaire autonome (PSEPA) et le Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA)[65].

De surcroît, au ministère de l'Éducation, l'application de la PRSAC s'est faite au moment de l'adoption et de la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, en 2002. Il s'agit de deux changements importants apportés de manière simultanée (Lachance et Dufour, 2007) qui entraîneront des modifications significatives convergentes.

D'une part, dans le plan d'action accompagnant la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, le ministère de l'Éducation mentionne qu'il entend revoir le soutien financier accordé aux organismes d'action communautaire autonome. Il s'engage ainsi à assurer « le financement complet du fonctionnement de base et des activités éducatives » des organismes s'inscrivant dans les champs d'intervention prioritaires qu'il déterminera en matière d'action communautaire autonome (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 11)[66].

D'autre part, cette fois dans le prolongement de la PRSAC, en 2003-2004, le ministère de l'Éducation crée un programme de soutien financier des organismes d'action communautaire autonome, en n'admettant, aux fins de financement, que ceux qui interviennent dans quatre champs d'action qu'il a retenus, soit l'alphabétisation populaire, la lutte contre le décrochage scolaire, le raccrochage scolaire (école de la rue) ainsi que la formation continue, la recherche et le développement destinés à ces organismes. De plus, ce programme apporte le même soutien aux regroupements nationaux reconnus par le Ministère comme organismes de représentation. En d'autres termes, le nouveau programme, soit le Programme d'action communautaire sur le terrain

65. Ces deux programmes avaient été précédés du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (Comité de révision du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, 1987), lequel a été remplacé en 1989.

66. Le Plan d'action mentionne alors que le Ministère entend prioriser l'alphabétisation, la prévention de l'analphabétisme et du décrochage scolaire ainsi que tout autre aspect qu'il déterminera.

de l'éducation (PACTE), reconnaît non plus l'éducation populaire autonome en soi, en allouant un soutien financier aux organismes qui s'y associent, mais bien l'action communautaire pratiquée « sur le terrain de l'éducation », et ce, dans les champs d'activité déterminés[67].

L'entrée en vigueur du nouveau programme ministériel a entraîné le transfert de plus de 750 organismes auparavant financés dans le cadre du PSEPA, sur la base de leurs activités d'éducation populaire autonome, majoritairement vers le ministère de la Santé et des Services sociaux et le Secrétariat à l'action communautaire autonome[68]. Le ministère de l'Éducation a recentré son intérêt sur les quatre champs d'action mentionnés plus haut, en particulier celui de l'alphabétisation populaire.

La reconnaissance de l'éducation populaire autonome par le ministère de l'Éducation apparaît donc diluée non seulement en raison de la forte réduction du nombre de groupes financés, mais aussi parce que l'expression même *éducation populaire autonome* est désormais disparue de son programme de soutien financier. L'éducation populaire en action communautaire autonome se retrouve donc sans porteur de dossier gouvernemental, un phénomène accentué par le fait que la politique est appliquée de façon variable d'un ministère à l'autre, notamment en ce qui a trait aux critères qui permettent de reconnaître l'importance de ces pratiques éducatives.

Selon l'Équipe d'évaluation de la mise en œuvre de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire, avec la publication de cette dernière et les changements opérés dans le port d'attache des organismes d'action communautaire autonome financés par les divers programmes des ministères et des organismes gouvernementaux, le ministère de l'Éducation, jusque-là un partenaire privilégié des organismes d'éducation populaire autonome, « est devenu un acteur parmi d'autres [...]. Parallèlement, l'adoption de la PRSAC a fait de l'éducation populaire un axe formel de reconnaissance de l'action communautaire autonome. Cependant, en devenant transversale, la notion d'éducation populaire entraîne en même temps la perte d'un lieu d'appartenance fort pour les organismes (au sein du MEQ auparavant), ce qui a des répercussions sur la reconnaissance de ce champ mais aussi sur la pratique d'activités d'EPA chez les groupes » (Lachance et Dufour, 2007, p. 9).

Les organismes ont alors cessé d'être reconnus et soutenus explicitement parce qu'ils mettaient en œuvre l'approche d'éducation populaire autonome ou des pratiques d'éducation populaire, que ce soit par le ministère de l'Éducation ou tout autre ministère ou organisme gouvernemental[69]. En somme, les acteurs de l'action communautaire autonome constatent que le gouvernement ou ses organisations sous-jacentes ne reconnaissent pas explicitement l'éducation populaire comme fondement de l'action communautaire autonome, ce qui contribue à « invisibiliser » ces pratiques et cette approche.

---

67. Pour 2015-2016, 183 organismes ont reçu un soutien financier à la mission globale dans le cadre du PACTE, parce que leur mission relève du Ministère et qu'ils offrent des services d'éducation différents de ceux du réseau éducatif institutionnel. Parmi ces organismes, 130, dont 2 regroupements d'organismes, interviennent en alphabétisation populaire.

    Source : MEES, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) – Soutien financier en appui à la mission globale et par projet, Répartition des enveloppes budgétaires 2015-2016, par région administrative.*

68. En 2007, l'Équipe d'évaluation de la mise en œuvre de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire signalait à ce propos que « plusieurs groupes recevant du financement du [ministère de l'Éducation] (selon les activités effectuées) étaient également soutenus par d'autres bailleurs de fonds gouvernementaux. Le financement provenant du PSEPA était d'ailleurs souvent mineur pour ces groupes et la plupart ont été transférés vers leur port d'attache principal » (Lachance et Dufour, 2007, p. 8).

69. Sauf pour les organismes de défense collective des droits, un secteur d'activité spécifique de l'action communautaire autonome qui est rattaché directement au Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales (SACAIS) et dont un des critères de reconnaissance est précisément le déploiement d'activités d'éducation populaire autonome (SACA, 2004, p. 28-29) (voir le critère 9 du tableau 5).

2.1.5 CE QU'ON PEUT RETENIR DE CE SURVOL HISTORIQUE

Le rôle qu'a pu jouer l'éducation populaire pour les adultes et la reconnaissance qui lui a été accordée par l'État et la population ont fortement varié dans le temps. D'une éducation populaire exerçant un rôle de premier plan en éducation des adultes, elle est devenue une voie complémentaire à une éducation formelle gagnant continuellement de l'importance dans les politiques éducatives. Graduellement, la place de l'éducation populaire s'est estompée dans la conception de l'éducation des adultes au Québec. En fait foi l'espace restreint qu'elle occupe dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée en 2002. L'adoption de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire a débouché, pour sa part, sur une reconnaissance ambiguë, diluée de l'éducation populaire comme fondement de l'action communautaire autonome.

Il apparaît tout de même, dans le milieu non institutionnel, que l'éducation populaire continue de jouer un rôle de premier plan, notamment pour les milieux populaires et les personnes en situation de vulnérabilité ou d'exclusion. Depuis la Seconde Guerre mondiale, elle est traversée par une tension entre une finalité portée par des mouvements et des organisations, qui vise à faciliter l'adaptation des adultes aux changements de la société, et une autre qui tend davantage à en faire un outil de transformation sociale, privilégiant une lecture critique appelant à une mobilisation et à un engagement. Certes, c'est surtout en action communautaire autonome que l'éducation populaire est visible depuis le tournant des années 2000. Toutefois, l'éducation populaire continue d'exister sous d'autres formes et d'être promue par d'autres acteurs. C'est précisément l'objet de la prochaine section, qui présente diverses illustrations de pratiques actuelles d'éducation populaire.

TABLEAU 6 Repères chronologiques relatifs à l'éducation populaire

	Période	Éléments de contexte/ *structures ministérielles*	Église catholique	Organisations syndicales
Avant 1960	Une éducation populaire quasi synonyme d'éducation des adultes	État peu investi en matière d'éducation des adultes	Principal moteur de l'éducation des adultes Mise en œuvre d'approches d'éducation populaire Après 1900, création de différents mouvements mettant à profit de telles approches (ex. : Jeunesse étudiante catholique, Jeunesse ouvrière catholique)	Fondation des grandes organisations syndicales Mise en place de pratiques de formation syndicale
1960	Une éducation populaire reconnue et pensée dans une perspective de « modernisation sociale »	**Création du ministère de l'Éducation (1964)**		Laïcisation du mouvement syndical Formation syndicale repensée
1965		**Création de la Direction générale de l'éducation permanente (1966)**		
1970		**Création de la Direction générale de l'éducation des adultes (1972)**	Remise en question des mouvements Positionnement de certains mouvements vers la gauche anticapitaliste et catholique	Soutien du MEQ Revendications pour une fonction de services aux collectivités dans les universités
1975				
1980	Une éducation populaire moins reconnue par l'État et un déploiement différencié selon les milieux	Commission Jean Crise économique Énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental en éducation des adultes	Laïcisation graduelle de plusieurs groupes issus des mouvements de l'Église (ex. : JOC)	
1985				
1990		Année internationale de l'alphabétisation **Création de la Direction de la formation générale des adultes (1992)**		Fin du soutien du MEQ
2000…	Des politiques dont la mise en œuvre ne s'appuie plus sur l'éducation populaire	Parution de la PRSAC Parution de la PGEAFC **Création de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (2007)**		

Commissions scolaires	Cégeps et universités	Société civile/milieu communautaire	
		Initiatives portées par la société civile (ex. : Institut canadien, Université populaire)	Avant 1960
		Formation de comités de citoyens et de comités d'action politique Soutien : création du Programme provincial d'éducation populaire aux organismes et associations hors réseau institutionnel (1967)	1960
Programme ministériel en éducation populaire Développement d'activités d'animation communautaire et de support à l'action communautaire (SEAPAC)	Création des premiers cégeps et mise en place graduelle d'une offre de formation socioculturelle	Formation des premiers groupes populaire (ou d'éducation populaire)	1965
	Développement de pratiques de services aux collectivités dans certaines universités	Rapprochement des groupes populaires Soutien : création du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (1971) Création du Comité d'action des OVEP	1970
Employabilité comme orientation centrale dans l'offre de services	Réflexions sur la fonction sociale des universités Programme expérimental de soutien financier des services aux collectivités des universités Formalisation de la mission de services aux collectivités (UQAM) Création de l'Atelier de promotion collective (Université de Montréal) Croissance de l'offre à temps partiel et en formation socioculturelle (cégeps)	Création du Comité de coordination des OVEP Adoption d'une définition de l'EPA par le Comité de coordination des OVEP	1975
Début des années 1980 : compressions importantes en éducation populaire 1989 : tentative de relance de l'éducation populaire 1992 : arrêt du financement des services d'éducation populaire	Création de programmes de formation en techniques humaines qui traitent des compétences en matière d'éducation populaire (cégeps)	Création du MEPACQ	1980
	Déclin de la formation à temps partiel et de la formation socioculturelle dans les cégeps Réforme de l'enseignement collégial Création du Fonds des services aux collectivités (universités)	Soutien : création du PSEPA et du PSAPA (1989)	1985
		Démarche des groupes d'EPA et d'alphabétisation populaire pour l'obtention d'une meilleure reconnaissance gouvernementale Démarche pour la reconnaissance de l'action communautaire autonome	1990
Modification du Régime pédagogique Nouveau curriculum de la formation générale des adultes		Adoption et mise en œuvre de la PRSAC Disparition du soutien financier à l'éducation populaire autonome Soutien financier repensé et axé sur l'action communautaire autonome	2000…

2.2 DES ILLUSTRATIONS DES PRATIQUES MISES EN AVANT DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Pour offrir une compréhension concrète des pratiques actuelles d'apprentissage qui s'inscrivent dans le champ de l'éducation populaire et rendre compte de la diversité des acteurs de ce domaine, il convient de traduire la définition opérationnelle que le Conseil a dégagée de ses travaux par des illustrations de telles pratiques.

Puisées à même les dizaines de documents transmis au Conseil par différentes organisations ou relevées lors des recherches documentaires qu'il a effectuées pour mieux cerner ce champ, sept démarches ont été retenues. Ces exemples auraient pu être multipliés, compte tenu des nombreuses contributions de différents acteurs à la collecte d'information du Conseil et des résultats de ses recherches. Puisqu'il fallait faire un choix, les exemples ont été retenus, d'une part, de manière à offrir un portrait de la variété des acteurs concernés et de leurs champs d'intervention et, d'autre part, selon la richesse de l'information disponible à propos d'une même pratique.

Ces illustrations sont organisées en fonction des deux courants présentés précédemment, soit l'adaptation sociale et la transformation sociale. Il a été souligné que ces deux tendances constituent en quelque sorte les pôles d'un continuum qui permet de caractériser les objectifs des différentes démarches. Répondant aux besoins ou aux intérêts évoqués par les personnes rejointes ainsi qu'aux orientations qu'elles suggèrent, ces pratiques peuvent engager l'action éducative dans l'une ou l'autre tendance au sein d'une même organisation. Les deux tendances ne sont donc pas toujours en opposition nette. Ainsi, dans une organisation dont la mission est liée à la transformation sociale, certaines pratiques auront une valeur plus adaptative. Replacées plus largement dans le spectre de l'action de cette organisation, elles pourront contribuer à une vision transformative.

2.2.1 DES PRATIQUES VISANT L'ADAPTATION SOCIALE

2.2.1.1 L'ÉCOLE CITOYENNE DU CENTRE D'ORGANISATION MAURICIEN DE SERVICES ET D'ÉDUCATION POPULAIRE (COMSEP)

Ce premier exemple a attiré l'attention du Conseil en 2013, dans son avis portant sur le rehaussement des compétences en littératie des adultes. La dimension de l'adaptation et de la participation sociales mérite toutefois qu'on y revienne. Entre autres, une partie de l'action du COMSEP, comme c'est le cas pour d'autres organisations, peut être pensée dans une logique plus adaptative, alors que, dans l'ensemble, la réalisation de la mission de cet organisme d'action communautaire autonome traduit résolument des objectifs de transformation sociale.

À propos du COMSEP

L'action du Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP) s'inscrit dans la perspective du développement d'une vie communautaire, à laquelle des adultes faibles lecteurs ou des personnes en situation de pauvreté peuvent prendre une part active. Il a pour objectifs de « regrouper les gens en situation de pauvreté de Trois-Rivières; favoriser, chez les gens en situation de pauvreté, une prise de conscience de leurs problèmes, les aider à trouver des solutions et à poser des actions qui amélioreront leurs conditions de vie; organiser des activités d'alphabétisation et d'éducation populaire autonome et des services à la communauté; représenter les membres afin d'obtenir la reconnaissance de leurs droits et valeurs[70] ».

L'éducation populaire habite la philosophie générale de l'organisme et s'actualise de différentes manières. Par exemple, le COMSEP propose toute une gamme de services pour répondre à différents besoins, comme de l'alphabétisation populaire, des ateliers sur les saines habitudes de vie, une friperie, un service d'aide à la déclaration de revenus, du soutien aux sinistrés et un service d'aide à la compréhension des formulaires gouvernementaux. Ces services sont considérés comme des portes d'entrée amenant les adultes à s'investir dans une démarche de développement du pouvoir d'agir et de conscientisation.

D'autres activités et des groupes de réflexion s'ajoutent à ces services. Ainsi, le COMSEP a recours, depuis longtemps, au théâtre populaire pour aborder des thèmes sociaux et créer à partir du vécu des participantes et des participants (ex. : campagne électorale). De nombreux groupes de discussion et de conscientisation traduisent également le caractère éducatif des activités : Collectif femmes et Collectif hommes (activités d'éducation populaire), qui permettent de s'exprimer sur divers thèmes au cours de dîners communautaires (ex. : isolement, drogues, préjugés à propos des choix de vie des femmes, analphabétisme); Collectif familles, qui offre des ateliers sur différents thèmes visant le développement des compétences parentales ou la santé familiale; un comité formé de mères monoparentales qui organise des ateliers sur des problématiques qui leur sont propres. Les ateliers offerts dans le cadre de ces collectifs sont préparés avec la participation de membres rassemblés dans des comités organisateurs qui déterminent, notamment, les thèmes à aborder. De plus, le COMSEP organise des ateliers de conscientisation qui sont « des lieux d'éducation à la citoyenneté et de développement personnel. Lors de ces ateliers, les personnes sont appelées à s'exprimer sur ce qu'elles savent et ce qu'elles pensent sur des sujets touchant l'actualité ». Des animatrices apportent un complément d'information aux discussions pour que la réflexion suive son cours. Ces exercices collectifs de conscientisation peuvent déboucher sur des « actions de citoyenneté » (COMSEP, 2013, p. 7).

Ainsi, il s'agit de mettre en place des conditions susceptibles de favoriser leur adaptation et leur participation sociales en offrant une gamme étendue de services sociaux, culturels et communautaires qui stimulent la curiosité pour l'expérimentation de nouveaux champs et une transition d'un type d'activités à l'autre pour les adultes.

Depuis près de dix ans, le COMSEP organise l'École citoyenne pour aider des parents peu scolarisés à mieux soutenir leurs enfants dans leurs travaux scolaires. Il s'agit précisément de ceux qui n'ont pas franchi la cinquième année du secondaire et qui désirent acquérir des outils supplémentaires pour stimuler le goût de l'apprentissage chez leurs enfants. Ainsi, chaque semaine, les parents inscrits à la session annuelle se réunissent dans les locaux du COMSEP pour échanger avec des personnes-ressources (ex. : nutritionniste, travailleur social, éducateur spécialisé, professeur)

70. Source : page Web du COMSEP, http://www.comsep.qc.ca/objectif/objectif.htm, consultée le 23 novembre 2015.

sur différents thèmes liés aux rôles parentaux. Une matinée est réservée à l'aide aux devoirs en présence des parents et des enfants, un après-midi est consacré à des ateliers pédagogiques destinés aux parents et une demi-journée, à des activités ludiques pour parents et enfants dans un cadre scolaire. Toutes ces activités ont pour objectif de « redonner de l'autonomie aux parents, leur redonner du pouvoir sur l'éducation de leur enfant, leur redonner de l'autonomie par rapport à la réussite scolaire de leur enfant » (Gamelin, 2015). Les parents apprennent ainsi à mieux comprendre leurs enfants de même que leurs besoins et à y répondre plus efficacement. Ils développent également les compétences nécessaires pour composer avec l'école et sa culture propre. L'approche favorisée est celle de l'alphabétisation populaire familiale, laquelle vise à ce que les parents reprennent « du pouvoir sur leur rôle parental et dans la société tout en développant des connaissances et des apprentissages favorisant leur autonomie » (St-Germain, 2008, p. 6).

2.2.1.2 MIEUX VIVRE AVEC UN PROBLÈME DE SANTÉ CHRONIQUE : LES GROUPES D'ENTRAIDE SOUTENUS PAR L'ASSOCIATION PULMONAIRE DU QUÉBEC

Le programme des groupes d'entraide de l'Association pulmonaire du Québec a été mis en place en 2002 pour favoriser l'échange et la solidarité parmi les personnes souffrant de maladies respiratoires (ex. : bronchite chronique, emphysème, apnée du sommeil, cancer pulmonaire, fibrose pulmonaire, sarcoïdose) ainsi que leurs proches aidants et les aider à vivre avec cette réalité, notamment lorsqu'elle est nouvelle.

L'acceptation d'une maladie respiratoire chronique peut parfois s'avérer « très difficile et bouleversante, entraînant trop souvent l'insécurité, la sédentarité et l'isolement[71] ». Pour y remédier, divers groupes d'entraide, ciblant une seule maladie, abordant plusieurs problématiques ou destinés aux proches aidants, se sont constitués au Québec. Les membres se réunissent environ une fois par mois, selon le dynamisme du groupe, pour trouver des réponses à certaines questions, échanger leurs expériences et assurer leur mieux-être en acquérant et en partageant des connaissances. Les rencontres se déroulent sous forme de conférences ou de cafés-rencontres. Elles permettent donc aux participantes et aux participants de trouver des réponses à leurs interrogations sur les maladies respiratoires, de discuter, de recevoir de l'information concernant ces maladies ainsi que leurs traitements et d'apprendre à mieux vivre avec elles, de connaître les différents programmes et services offerts par l'Association pulmonaire du Québec et le réseau de la santé ou d'assister à des conférences données par des professionnels de la santé ou d'autres domaines (Chabot, 2014).

Des témoignages de personnes ayant fait l'expérience de ces rencontres, il ressort que les retombées ne sont pas négligeables : sortie de l'isolement; prise de conscience qu'on n'est pas seul dans cette situation; acquisition d'outils permettant d'être heureux, de bien vivre avec une maladie pulmonaire, de sécuriser son entourage ou de l'aider à surmonter l'inquiétude; établissement de liens d'amitié et développement d'un sentiment d'appartenance au groupe; meilleure compréhension des maladies respiratoires, de leurs traitements et des soins de santé existants, etc.

2.2.1.3 DE L'APPROPRIATION DES OUTILS PROPRES À L'ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE À LA PARTICIPATION CITOYENNE : L'EXEMPLE DE COMMUNAUTIQUE

Le développement de compétences en informatique à des fins de participation sociale est une préoccupation partagée par des dizaines d'organisations, notamment dans le secteur institutionnel (plusieurs commissions scolaires offrent des formations de base en informatique qui reposent, dans bien des cas, sur une approche d'éducation populaire) et les organismes d'action communautaire autonome, notamment Centre de lecture et d'écriture Montréal, ABC Lotbinière et le Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CEDA). Les approches sont variées. Certaines prennent la forme plus traditionnelle de cours dont le contenu est en bonne partie déterminé. D'autres sont intégrées dans le cadre plus large de la vie associative de ces

71. Source : page Web de l'Association pulmonaire du Québec, http://www.pq.poumon.ca/helpgroups_entraide/, consultée le 23 novembre 2015.

organisations et comportent l'apprentissage de compétences relatives à l'environnement technologique par des projets collectifs ou réalisés dans l'action, s'intégrant alors dans une démarche d'éducation populaire. D'autres encore partent des besoins ou des projets des personnes participantes pour organiser les apprentissages avec elles.

Communautique, un organisme communautaire autonome de formation situé à Montréal, va toutefois plus loin. D'une part, il offre de la formation aux membres du personnel de divers organismes ou organisations qui souhaitent enrichir leurs pratiques relatives aux technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment dans une perspective qui peut s'inscrire en éducation populaire. D'autre part, il développe, avec diverses organisations, des projets visant à « soutenir la participation citoyenne en favorisant la maîtrise de l'information, l'appropriation des technologies de l'information et des communications et la contribution à leur développement[72] ».

À propos de Communautique

L'organisme Communautique a pour mission de soutenir la participation citoyenne en favorisant la maîtrise de l'information, l'appropriation des technologies de l'information et de la communication de même que la contribution à leur développement. Ses objectifs sont formulés au regard des aspects suivants : accès aux technologies de l'information et de la communication, notamment pour favoriser la prise en charge et l'autonomie des groupes communautaires, du milieu et des citoyens; développement d'une culture télématique démocratique; lutte contre l'exclusion en rapport avec les technologies; développement des espaces télématiques communautaires et de l'inforoute. L'ensemble de la mission de Communautique s'inscrit donc dans une perspective de changement social.

Les activités de Communautique s'effectuent autour de trois axes principaux : 1) le développement de l'accès aux TIC, notamment par l'offre de formations de base ou sur mesure aux organismes du Québec, pour favoriser l'appropriation des TIC et outiller les groupes, les intervenants et les citoyens pour une utilisation stratégique de l'inforoute, et par l'offre de services divers visant à accroître l'accès à l'inforoute pour les populations potentiellement exclues; 2) la recherche sur l'état d'appropriation des TIC par les milieux communautaires et d'économie sociale ainsi que la réflexion sur les enjeux de la fracture numérique au Québec, du développement de l'appropriation citoyenne des technologies et de la démocratie en ligne; 3) l'animation et la concertation du milieu par des activités d'échange, de réflexion et de collaboration pouvant conduire à l'élaboration de projets collectifs permettant à tous les citoyens de devenir « des acteurs d'une société du savoir inclusive et solidaire[73] ».

Parmi les projets entrepris par Communautique, citons *Matière grise*, qui aborde la question du vieillissement de la population comme une occasion d'innovation. Il s'agit d'implanter – en mettant à profit le laboratoire vivant Mandalab – un écosystème articulé autour des besoins exprimés par les aînés « où chacun participe activement à la résolution de ces enjeux (aînés, aidants, producteurs de biens, services et technologies, groupes de recherche, entreprises collectives, organismes communautaires, institutions publiques et privées, etc.)[74] ». Par une approche de cocréation donnant aux aînés une place centrale et rassemblant différents acteurs, on cherche le développement de nouveaux produits et services reposant sur les technologies pour participer au maintien de leur santé et de leur bien-être, mais aussi stimuler leur participation sociale, culturelle et économique.

72. Source : Communautique, http://www.communautique.quebec/a-propos-missions/, page consultée le 12 mai 2016.

73. Source : Communautique, http://www.communautique.qc.ca/formations-ressources.html, page consultée le 23 novembre 2015.

74. Source : Communautique, http://www.communautique.qc.ca/nouvelles/nouvelles-communautique/lancement-du-projet-matire-grise-qi2025.html, page consultée le 17 février 2016.

Mentionnons aussi le programme *Médiation en innovation citoyenne*, qui vise à former des personnes (*codesigners*) « capables de bâtir avec les citoyens de nouveaux projets, services, etc. par des méthodes de codesign, où les usagers/citoyens sont les moteurs de l'innovation ». Il s'agit d'un programme de stages et de résidences permettant d'offrir à des publics variés « des opportunités de réaliser des projets d'innovation sociale, technologique et économique directement sur le terrain, au sein d'organisations publiques et privées ». Ce programme a comme vision la création d'un véritable écosystème pour mobiliser les habitants d'un territoire autour des enjeux de société où la participation citoyenne est la clé de l'innovation.

Enfin, notons le projet *Territoires numériques*, qui vise à expérimenter des dispositifs ludiques d'apprentissage pour accroître l'effet de la formation relative aux enjeux citoyens liés aux TIC. *Territoires numériques* s'inspire de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui souligne que l'inforoute recèle un très grand potentiel d'autoformation pour les adultes. Il s'appuie également sur le constat que « plusieurs préfèrent apprendre dans l'action et par la voie de l'engagement social plutôt que de s'inscrire dans un établissement d'enseignement » et que de plus en plus de personnes apprennent par l'entremise du jeu. Ce projet a permis de mettre en place le dispositif MOBmontréal, une initiative menée en collaboration avec d'autres organisations qui a permis d'entreprendre plusieurs activités visant à susciter la mobilisation et l'apprentissage par les jeux d'engagement social ou à vocation de changement social.

2.2.2 DES PRATIQUES VISANT LA TRANSFORMATION SOCIALE

La préoccupation liée à la transformation sociale est particulièrement présente dans l'intervention éducative de certains acteurs du champ de l'éducation populaire. C'est le cas non seulement d'organismes d'action communautaire autonome (dont les membres sont souvent des personnes vivant des formes d'exclusion) ou d'organisations syndicales, mais aussi de nombreuses collectivités issues de la société civile qui ne sont pas reconnues à titre d'organismes d'action communautaire autonome.

Leur action et leurs revendications en faveur d'une plus grande justice sociale sont au cœur de certaines transformations de la société, lesquelles sont portées par des démarches d'éducation populaire permettant la conscientisation. Par exemple, la préparation et le dépôt à l'Assemblée nationale d'un projet de loi citoyenne, largement porté par l'action communautaire autonome et rédigé avec des personnes en situation de pauvreté, ont contribué à l'adoption de la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale en 2002 (Collectif pour un Québec sans pauvreté, 2013).

D'autres actions collectives de moins grande ampleur reposent également sur des pratiques d'éducation populaire permettant l'acquisition de compétences et de connaissances dans l'action, lesquelles peuvent notamment être réinvesties sur le plan individuel et collectif.

2.2.2.1 UNE DÉMARCHE DE REVENDICATION POUR L'OBTENTION D'UN *TARIF ALPHA* DANS LE TRANSPORT EN COMMUN

C'est dans cette même perspective que s'inscrit la démarche entreprise pour la création, pour le transport en commun, d'un tarif adapté à la capacité de payer des personnes à faible revenu par des participantes et des participants à des démarches d'alphabétisation populaire (d'où le terme *tarif alpha*), à Montréal, entre 2005 et 2009 ou celle amorcée plus récemment par le Carrefour d'animation et de participation à un monde ouvert, un organisme d'action communautaire autonome de Québec.

La démarche montréalaise a été soumise au Conseil par le Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CEDA) comme moyen d'illustrer l'approche d'éducation populaire autonome soutenue par l'organisme. Le point de départ est l'expression par les membres du CEDA de difficultés croissantes à se déplacer au moyen du transport en commun, notamment pour participer aux activités d'alphabétisation de l'organisme. Selon ces personnes, l'accroissement

constant du tarif du transport en commun, conjugué à l'augmentation généralisée du coût de la vie (loyer, électricité, nourriture), rend l'usage de ce moyen de transport inaccessible pour plusieurs personnes en situation de pauvreté. En outre, les personnes participantes faisaient le constat que des tarifs préférentiels étaient accordés aux aînés et aux étudiants, mais pas aux adultes participant à une démarche d'alphabétisation.

Dans le cas de Montréal, l'objectif sous-jacent à la lutte pour un *tarif alpha* amorcée au CEDA était aussi d'insuffler un changement quant à la perception sociale relative aux personnes inscrites en alphabétisation, pour mettre en valeur leur démarche éducative et construire une image positive de ces personnes. Il s'agissait de mettre fin au tabou entourant les faibles compétences en littératie et de valoriser l'apprentissage pour toutes et tous, par différents moyens. D'après le témoignage d'une des personnes assurant l'animation de la démarche, on y trouve les principaux ingrédients de l'approche d'éducation populaire autonome : des efforts visant à respecter et à valoriser la culture des participants, leur contribution aux décisions, l'éducation par l'action, l'action collective pour l'amélioration des conditions de vie des personnes, etc.

Jusqu'à dix groupes d'alphabétisation populaire ont participé à cette lutte selon les périodes. Un comité a été mis en place pour coordonner celle-ci et planifier les séances d'animation. Les participantes et les participants ont pu décider ensemble de la revendication principale auprès de la Société de transport de Montréal (STM) : un *tarif alpha* de 22,25 $ pour les personnes effectuant une démarche d'alphabétisation, ce qui représentait la moyenne de ce qu'ils considéraient être en mesure de payer en 2006-2007. Ils ont également décidé des actions à mener pour y arriver : écrire des témoignages ou des lettres à l'intention de la STM pour montrer les conséquences des coûts inabordables du transport en commun; évaluer les actions déjà menées avant de passer à l'étape suivante pour apprendre par l'action; marquer une présence soutenue aux réunions du conseil d'administration de la STM pour pouvoir interpeller à plusieurs reprises les responsables du dossier. La majorité des décisions se prenaient lors d'assemblées réunissant près de 80 participants. Certaines se prenaient en groupe et nécessitaient un consensus, tandis que d'autres étaient basées sur des choix individuels. Les animateurs n'avaient le droit de vote que dans le cas où la décision à prendre impliquait l'organisme. Entre les assemblées, ils effectuaient des démarches de consultation pour bien les préparer et offrir une animation à l'image des participants. Des formations ont également été offertes aux personnes ayant pris part à la lutte pour mieux les outiller : photographie, rôle de porte-parole, journalisme, etc.

Une consultation effectuée en 2006 auprès des participants à la démarche révèle que ces derniers ont effectué des apprentissages par l'entremise des diverses actions qu'ils ont pu poser pour la première fois, notamment les suivantes : participer à une lutte collective, prendre la parole devant la STM, prendre des photos et réaliser des vidéos, faire circuler des pétitions et expliquer pourquoi il est important de les signer, assumer des responsabilités, écrire des slogans et des chansons, faire des témoignages, militer pour une cause. Bien qu'en bout de ligne, l'objet de la revendication n'ait pas été atteint, la participation à la lutte pour un *tarif alpha* a eu plusieurs impacts dans la vie personnelle des gens : avoir une meilleure confiance en soi, avouer à son entourage qu'on a de la difficulté à lire et à écrire, dissiper la honte et la gêne, se sentir utile, ne plus se sentir seul pour défendre ses droits, lutter aussi pour autrui et non seulement pour soi, pouvoir dire ce qu'on pense aux décideurs, briser l'isolement, etc.

2.2.2.2 DÉFAIRE LES PRÉJUGÉS ET LES STÉRÉOTYPES À L'ENDROIT DES FEMMES ÂGÉES : UNE DÉMARCHE DE LA MARIE DEBOUT

De la documentation transmise au Conseil par des organismes d'action communautaire autonome, on retiendra également une initiative, empruntant la forme particulière de l'approche d'éducation populaire autonome, qui s'est traduite en un projet de conscientisation et de sensibilisation utilisant l'art comme médium. Ce projet a engendré une seconde démarche d'éducation populaire beaucoup plus vaste.

À propos de La Marie Debout

La Marie Debout est un centre d'éducation des femmes situé dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal. Cet organisme d'action communautaire autonome a élaboré l'ensemble de ses activités en les appuyant sur l'approche d'éducation populaire autonome. Son conseil d'administration est composé de femmes membres et constitue un lieu d'apprentissage et de développement du pouvoir d'agir. Ses règlements généraux, révisés et adoptés en 2013, comportent des objectifs relatifs à l'éducation des femmes et à leur conscientisation – par l'éducation populaire – à l'égard de différents obstacles sociaux, économiques et politiques ainsi qu'à l'importance des actions individuelles et collectives pour l'amélioration de leur milieu de vie. Plus concrètement, l'organisme tient, entre autres, des « Jasettes populaires », soit des ateliers de discussion permettant d'aborder des sujets déterminés par les membres ou suggérés par le personnel de l'organisation. Il offre également des ateliers d'informatique et d'autodéfense de même que des groupes de discussion sur la violence conjugale. De plus, les membres produisent et publient un journal. Plusieurs de ces activités permettent le développement du pouvoir d'agir et certaines appuient la connaissance, l'exercice et la défense des droits.

L'originalité de cet organisme et de sa manière de déployer des démarches fortement inspirées par l'éducation populaire autonome s'exprime dans des projets portés par ses membres. Ainsi, au cours des dernières années, les femmes le fréquentant et celles rejointes par une tournée nationale ont mené une démarche visant à défaire les préjugés et les stéréotypes fondés sur l'âge qui sont véhiculés envers les femmes. Intitulé *Nous, les femmes qu'on ne sait pas voir!*, ce projet d'art communautaire a pris une très grande envergure. Après une recherche visant à débroussailler la question du vieillissement, les membres de l'organisme ont choisi de mettre sur pied un groupe de réflexion et d'action collectives portant sur les conditions de vie des femmes aînées. Les femmes engagées dans cette démarche ont notamment constaté que cette question n'était jamais soulevée de façon critique dans la société et que les discours portant sur l'âge étaient rapidement intériorisés par les femmes âgées, ce qui affectait dans les faits leur santé physique et mentale. En outre, l'exploration de la question a permis d'observer que ces discours incitent à la consommation et recèlent une discrimination subtile : « Les membres de La Marie Debout ont constaté comment la société dominante semble rendre invisibles les femmes qui avancent en âge et elles souhaitaient témoigner qu'il est possible de vieillir actives, engagées, impliquées et donc VISIBLES[75]. »

Pour poursuivre leur action, ces femmes ont choisi de mettre en œuvre des moyens artistiques favorisant une démarche de démocratie participative. Tout un processus, incluant une collecte de récits de vie, des rencontres avec des femmes âgées de 23 à 76 ans et une multitude de performances artistiques sur une période de près d'un an, a ainsi donné lieu à la création d'une installation visant à « "déprogrammer" des images très négatives et stéréotypées que la société nous impose et que nous avons intériorisées bien malgré nous[76] ». Couplée d'un atelier, l'installation a fait l'objet d'une tournée à travers le Québec qui a permis de poursuivre la réflexion et le travail de conscientisation et de transformation sociale entrepris. Ce processus de prise de conscience et de déconstruction est rapporté comme suit :

75. Source : *Nous, les femmes qu'on ne sait pas voir!*, http://www.nouslesfemmes.org/nouslesfemmes.pdf, page consultée le 10 février 2015.

76. Source : *Nous, les femmes qu'on ne sait pas voir!*, http://www.nouslesfemmes.org/description1.htm#3, page consultée le 10 février 2015.

> Au gré des nombreuses rencontres intergénérationnelles que nous avons faites, nous avons constaté le degré de souffrance engendré par les miasmes de la peur (de l'âgisme). Mais du même souffle, nous avons constaté comment un travail profond sur l'imaginaire et sur l'intériorisation des stéréotypes peut être libérateur et porteur de changements. Car en changeant le regard que nous portons sur les sens profonds du vieillissement, c'est la société tout entière qui se retrouve remise en question : pour plus de justice sociale, plus de conscience et d'humanité, plus de participation citoyenne.
>
> Que cette remise en question soit portée par des femmes aînées est, hors de tout doute, une grande source d'empowerment. Les centaines de femmes de tous les âges qui ont participé au projet en témoignent, elles se sentent aux premières loges d'une grande révolution, ce que plusieurs d'entre elles ont appelé « le nouveau vieillissement » et non plus des citoyennes de seconde zone[77].

La tournée provinciale a, par ailleurs, relancé les femmes participant au projet sur une autre piste, celle de l'exclusion et de la méconnaissance des femmes autochtones, dont seulement trois sur les mille qui avaient été jointes ont pris part à l'atelier. Les femmes de La Marie Debout ont donc entrepris un processus d'éducation visant le rapprochement avec certaines d'entre elles, mais bien humblement : connaître la culture et l'histoire; créer un document informatif; rencontrer des femmes autochtones et échanger avec elles sur leur réalité; participer à des événements comme des manifestations de *Idle no more* ou des activités artistiques. Encore ici, le rapprochement et la démarche éducative entreprise visaient la déconstruction des préjugés en vue d'une plus grande solidarité.

Pour que l'aventure laisse des traces, La Marie Debout a produit un film portant le nom du projet et traitant de la tournée provinciale. D'autres productions ont également vu le jour, comme un livre intitulé *Petit livre d'une grande conversation sur l'âge* et présentant une partie de tout le matériel rassemblé au cours du projet. Ainsi, sur le site Web de l'organisme, on peut lire :

> Dans une perspective d'éducation populaire, qui repose sur une reconnaissance des savoirs d'expérience et sur la notion d'intelligence collective, nous souhaitons « mettre en page » la diversité des expériences, transmettre la beauté, la richesse des réflexions et des découvertes de ces centaines de femmes qui ont su se faire voir et entendre depuis 2009. Des paroles qui restent pour permettre de poursuivre les réflexions et inspirer d'autres projets[78].

2.2.2.3 DEUX INITIATIVES D'ÉDUCATION POPULAIRE TRADUISANT LA PERSPECTIVE DE TRANSFORMATION SOCIALE À LA FTQ : L'ÉCOLE DES FEMMES ET UNE FORMATION SUR L'ACTION SOCIALE ET POLITIQUE

Pour la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) comme pour d'autres organisations syndicales, la formation des leaders et des militants est un élément central de l'action syndicale. Les apprentissages qui découlent de cette action éducative sont pensés dans une perspective de transformation sociale et d'amélioration des conditions de vie et de travail par le développement du pouvoir d'agir :

> La formation de nos leaders locaux, de nos militants et militantes est […] notre arme première pour amorcer des changements, non seulement au niveau politique, mais aussi dans toutes les actions que nous devons mener dans nos milieux de travail pour faire respecter les droits des travailleurs et des travailleuses et l'amélioration de leurs conditions de travail et de vie (FTQ, 2015c, p. 1).

77. Source : *Nous, les femmes qu'on ne sait pas voir!*, http://www.nouslesfemmes.org/nouslesfemmes.pdf, page consultée le 10 février 2015.

78. Source : *Nous, les femmes qu'on ne sait pas voir!*, http://www.nouslesfemmes.org/nouslesfemmes.pdf, page consultée le 10 février 2015.

L'École des femmes de la FTQ constitue un autre exemple lié à la transformation sociale. Née de l'adoption en 2013 d'une recommandation relative à la mise sur pied d'une initiative éducative visant les femmes, « [l]'*École des femmes de la FTQ* a pour objectifs de développer et de renforcer les compétences des femmes, de leur donner le goût de s'impliquer davantage et de les encourager à prendre des postes de responsabilité dans les structures et les instances syndicales » (FTQ, 2015c, p. 13).

Le programme de formation de la première session de cette école, tenue en 2015, présente l'éducation comme un puissant moyen de changer le monde (FTQ, 2015a). C'est donc par l'éducation et la formation, plus que par l'information et la sensibilisation, que la programmation de l'École des femmes peut favoriser des changements sociaux profonds et durables.

Selon le cahier des participantes (FTQ, 2015a), la session de formation a pour objectifs généraux, outre celui de susciter une plus grande implication des femmes dans les structures de la FTQ et de ses syndicats affiliés, de développer leur confiance en soi de même que leurs compétences et leurs habiletés en matière de leadership; de favoriser la prise de parole et l'argumentation; et d'apprendre à débattre et à dialoguer dans le respect. Plus particulièrement, les participantes y approfondissent leurs connaissances sur le féminisme, le syndicalisme et leur interaction, ainsi que leur compréhension commune du contexte sociopolitique. Elles sont également amenées à se questionner sur le rôle de la syndicalisation pour les femmes et l'importance de l'engagement syndical des femmes pour ce qui de s'assurer des conditions de vie et de travail adéquates. Si les compétences acquises servent dans le travail syndical de ces militantes, plusieurs de ces apprentissages ont une portée plus large et peuvent être réinvestis dans d'autres sphères de la vie.

Pour cette première session, des activités de formation, d'échange, de réseautage et de mentorat ont été proposées aux participantes, qui avaient été regroupées selon trois profils distincts et la démarche, adaptée selon ceux-ci :

- la relève syndicale pour les femmes plus jeunes ou celles possédant moins d'expérience et ayant le goût de s'impliquer;
- la santé et la sécurité au travail pour les femmes déjà impliquées, intéressées à ce sujet et ayant déjà suivi un cours de base en cette matière;
- le leadership pour les femmes occupant déjà des postes électifs et exerçant des fonctions de leader.

Dans le même sens, la FTQ a aussi préparé une formation offerte à tous ses militants sous le titre *L'action sociale et politique : un engagement citoyen permanent* (FTQ, 2015b). Elle répond au besoin, exprimé par plusieurs membres des syndicats affiliés, de développer des outils pour mieux comprendre des enjeux syndicaux et sociaux actuels, favoriser l'engagement politique des militants et des membres pour l'amélioration de leurs conditions de travail ainsi que, plus largement, préserver les acquis sociaux que représentent les services publics et construire un projet de société visant le bien commun. La formation se construit autour de l'expérience et des connaissances que les participants sont appelés à partager au moyen d'une structure d'animation.

2.2.2.4 LA MOBILISATION CITOYENNE AUTOUR D'UNE QUESTION ENVIRONNEMENTALE

Le dernier exemple d'une démarche visant la transformation sociale a trait à des initiatives issues de la société civile. L'éducation populaire y est liée à une action collective relative à une question environnementale pour laquelle on cherche le développement d'une pensée critique et des apprentissages permettant d'établir un rapport de pouvoir. Il s'agit plus précisément de l'opposition manifestée par des comités de citoyens par rapport au projet d'exploitation du gaz de schiste au Québec, un mouvement qui a été documenté par Batellier et Sauvé (2011)[79].

79. Les auteurs ont entrepris l'étude de la mobilisation citoyenne au regard du dossier du gaz de schiste en vue d'analyser la nouvelle dynamique qui s'est établie entre les différents acteurs, de décrire l'évolution de leurs comportements et de leurs stratégies, et d'en tirer des constats utiles pour toutes les parties.

La mobilisation citoyenne qu'a déclenchée ce projet de développement de l'industrie du gaz de schiste au Québec est remarquable par son ampleur et son efficacité. Elle traduit bien les dynamiques et les enjeux qui caractérisent plus largement la mobilisation citoyenne autour des nouveaux projets d'exploitation des ressources naturelles, d'occupation du territoire ou de développement de nouveaux produits, observée au cours des dernières années. L'eau, les changements climatiques, la qualité de vie et la santé publique étant devenus des préoccupations auxquelles la population porte une grande attention, « [l]es conséquences socioéconomiques directes et indirectes des projets industriels à risque sont désormais des paramètres importants de la prise de décision pour beaucoup de citoyens » (2011, p. 50). La nature des relations entre les entreprises et les communautés serait donc en voie de changer :

> Au fil des luttes sociales, les citoyens sont devenus plus sensibles à l'égard des problématiques environnementales et sociales, qu'ils comprennent de mieux en mieux. Ils ont appris à se mobiliser, à exiger une plus grande transparence et à revendiquer leur participation aux prises de décisions qui les touchent. Ils expriment un désir accru de démocratie participative en ce qui a trait aux choix relatifs au « bien commun », à l'occupation du territoire et à l'utilisation des ressources (2011, p. 49).

D'après les auteurs, l'envergure de cette mobilisation citoyenne autour du gaz de schiste s'explique notamment par la nature même de l'exploitation de ce gaz (injection de grandes quantités d'eau mélangées à des additifs chimiques), l'étendue du territoire visé, l'installation de l'industrie en milieu habité où sont déjà implantées d'autres activités socioéconomiques (ex. : tourisme, agriculture, services de proximité), l'indignation soulevée par l'effet de surprise d'un « projet imposé et apparemment improvisé, qui semblait émerger davantage d'une entente politico-économique occulte que d'une stratégie énergétique démocratiquement planifiée » (2011, p. 51), dans la mesure où les gens n'en ont pris connaissance qu'une fois tous les permis d'exploration attribués, ce qui, du coup, ouvrait directement la porte à l'exploitation.

En l'espace d'un an, ce mouvement citoyen porté, entre autres, par les comités locaux de mobilisation a réussi à modifier le cours des choses. Alors que, jusqu'au début de 2010, les opérations de démarrage de l'industrie du gaz de schiste se déroulaient sans opposition et n'étaient nullement médiatisées, ce « mouvement citoyen a […] enclenché un débat majeur sur les choix énergétiques et, plus encore, sur les modes d'utilisation de l'ensemble des ressources naturelles et notamment la législation minière (dépôt en mai 2011 d'un nouveau projet de loi sur les mines) » (2011, p. 50). En outre, ces groupes de citoyens ont suscité l'intérêt de la population pour cette question et permis le déploiement d'un processus d'évaluation d'impacts par le Bureau des audiences publiques sur l'environnement.

L'action collective ayant permis cette opposition repose sur un ensemble d'apprentissages traduisant une approche d'éducation populaire. Ces apprentissages faits au fil des démarches sont nombreux :

- l'acquisition d'habiletés quant à la prise de parole;
- la compréhension de la situation et des « règles du jeu » par les citoyens;
- l'acquisition des connaissances requises pour bien comprendre le projet et prendre position au cours d'audiences ou par l'entremise d'autres mécanismes de participation;
- le soutien de la mobilisation sociale au fil des mois et la pérennisation de la participation des acteurs au sein de groupes parfois hétérogènes et hétéroclites;
- pour les leaders, le fait de composer avec l'obligation de représenter une grande diversité de citoyens;
- l'articulation entre la résistance locale sur le terrain, qui s'organise dans un contexte d'urgence, et la mobilisation à l'échelle régionale ou nationale, avec les moyens du bord.

Au regard des retombées de la mobilisation citoyenne autour du projet relatif au gaz de schiste, Batellier et Sauvé ont mis en évidence d'autres éléments de savoir-faire acquis au fil des luttes : des citoyens plus informés, ayant appris à travailler en réseau et possédant une vision claire à défendre collectivement; la construction d'un savoir et d'un pouvoir citoyens; au bout du compte, le développement d'un « pouvoir-faire » (validation des intuitions des citoyens et découverte de leur place sur l'échiquier des décisions politico-économiques).

En conclusion, la « mobilisation sociale entourant les problématiques socioécologiques offre un extraordinaire creuset pour l'apprentissage collectif. Une intelligence citoyenne s'est construite, laquelle permet une meilleure compréhension des situations, une voix citoyenne plus forte stimulant la recherche de solutions appropriées » (2011, p. 57). L'expérience québécoise en matière de mobilisation autour du gaz de schiste a servi d'exemple inspirant pour l'accélération en France de la résistance et de la construction d'un argumentaire contre le développement de cette même industrie.

2.3 LES ACTEURS AUXQUELS LE CONSEIL S'EST PLUS PARTICULIÈREMENT INTÉRESSÉ ET LES FORMES D'ÉDUCATION POPULAIRE QU'ILS DÉPLOIENT

La définition opérationnelle de l'éducation populaire proposée dans le chapitre précédent permet de prendre en considération la grande diversité des pratiques qui contribuent au champ de l'éducation populaire, ce qui met notamment en relief la flexibilité de telles approches. Le champ de l'éducation populaire regroupe une partie ou l'ensemble de l'activité éducative d'une grande diversité d'acteurs[80].

Pour des raisons de faisabilité, le Conseil s'est particulièrement intéressé aux pratiques déployées par certains d'entre eux. Ce choix est justifié par un certain nombre de facteurs. D'une part, les acteurs retenus ont une histoire qui remonte à quelques dizaines d'années et ont su s'adapter non seulement aux besoins et aux intérêts des adultes, mais aussi aux transformations de la société, notamment en ce qui a trait à ses politiques éducatives. De surcroît, ils se sont souvent dotés de structures donnant une plus grande stabilité à leur action en éducation populaire, ce qui les distingue également de démarches citoyennes, plus spontanées et ponctuelles, misant sur l'éducation populaire et pouvant être constatées. Par cette structuration de leurs activités, ces acteurs sont en mesure de rejoindre un nombre important d'adultes.

D'autre part, leurs pratiques sont plus aisées à cerner, puisqu'elles font l'objet de nombreuses publications et que ces acteurs ont entrepris des réflexions à leur égard. Il est alors plus facile de tracer les pourtours de leurs activités et de mettre en lumière leur contribution dans le champ de l'éducation populaire.

La présente section vise à dresser le portrait d'un certain nombre d'organisations en insistant sur les éléments qui façonnent leur action éducative (encadrement législatif, structure interne du milieu, mission), lesquels contribuent à structurer les formes particulières qu'elles donnent à l'éducation populaire. En effet, par rapport à la définition générale retenue, ces formes particulières mettent en avant des principes additionnels ou adoptent des modalités qui donnent un caractère spécifique

80. Il serait hasardeux de prétendre dresser une liste exhaustive des organisations engagées dans ce champ. Toutefois, sans tenir compte des acteurs dont la contribution se situe plutôt du côté du soutien à des pratiques d'éducation populaire entreprises par d'autres organisations ou collectivités, on peut compter, parmi ceux qui déploient actuellement des pratiques d'éducation populaire pour susciter des apprentissages chez les adultes concernés, des commissions scolaires, certaines fondations (ex. : Association pulmonaire du Québec), des collectivités ou des groupes issus de la société civile, des organismes d'action communautaire, des organismes d'action communautaire autonome, des entreprises d'économie sociale (dont des coopératives), des organisations syndicales, des associations étudiantes et des composantes du réseau public de la santé et des services sociaux par le travail de certains de leurs organisateurs communautaires.

aux démarches éducatives entreprises. Le Conseil a constaté que ces diverses formes d'éducation populaire ont acquis, au fil des années, une légitimité et une pertinence sociales, reflétant ainsi l'importance de l'éducation populaire au regard des diverses démarches éducatives pouvant être empruntées par les adultes tout au long de leur vie.

Au cours des prochaines pages, il sera question, dans un premier temps, des pratiques d'éducation populaire déployées par le milieu institutionnel, plus précisément par les commissions scolaires. Une attention particulière sera ainsi portée au Régime pédagogique de la formation générale des adultes comme cadre des pratiques d'éducation populaire des commissions scolaires.

Dans un second temps, les pratiques de deux acteurs venant du milieu non institutionnel et ayant développé des formes particulières d'éducation populaire, soit les organismes d'action communautaire autonome et les organisations syndicales, seront discutées. La notion de milieu non institutionnel renvoie au fait que les pratiques éducatives de ces acteurs ne sont pas régies par un cadre juridique, un mode de financement et un régime pédagogique qui sont définis entièrement par l'État. Ces acteurs disposent d'une marge de manœuvre pour se doter d'un mode de gouvernance et définir leurs pratiques en matière d'éducation populaire.

2.3.1 L'ÉDUCATION POPULAIRE EN MILIEU INSTITUTIONNEL

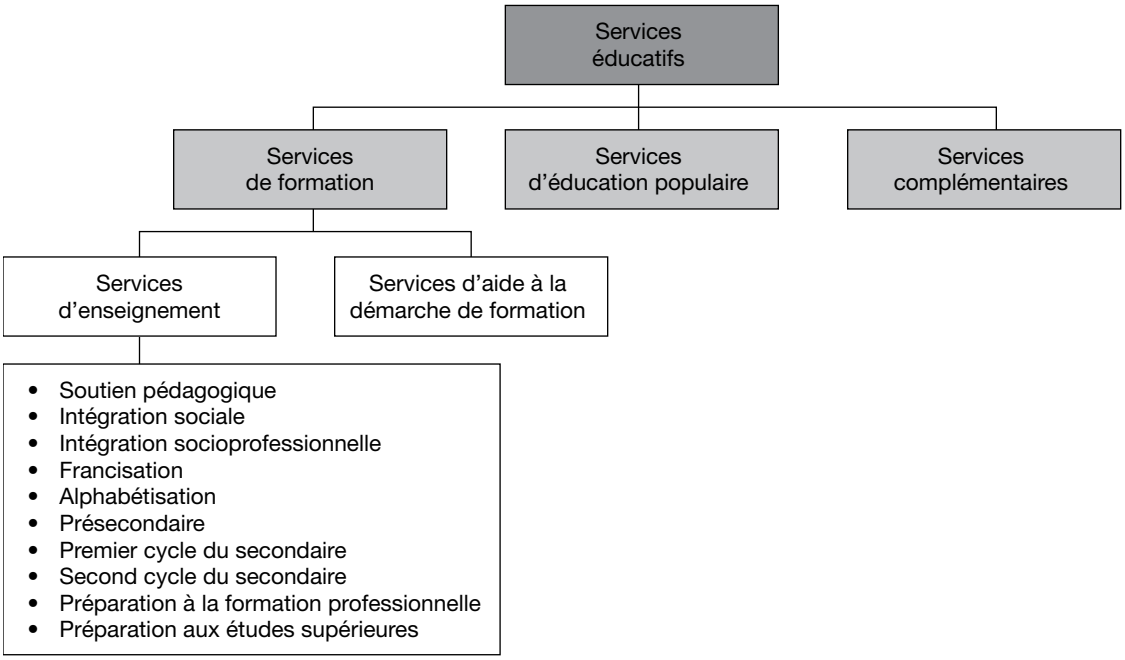
Les pratiques d'éducation populaire en milieu institutionnel ont pris leur essor avec la Révolution tranquille et, dans la population, l'effort d'éducation généralisé ayant marqué la fin des années 1960 et les années 1970. Alors qu'on les observait aussi dans les cégeps, ce sont principalement les commissions scolaires qui, actuellement, en sont porteuses. Le propos de cette section sera donc axé sur l'éducation populaire déployée dans le cadre des services rendus par les commissions scolaires. Notons toutefois que des acteurs universitaires déploient également certaines pratiques qui peuvent être associées à l'éducation populaire, mais leur principal apport se situe aujourd'hui en soutien aux approches développées par d'autres organisations, ce que nous verrons à la section 2.4.

2.3.1.1 LES COMMISSIONS SCOLAIRES

La particularité des formes d'éducation populaire déployées dans ce milieu institutionnel découle notamment de l'encadrement législatif, réglementaire et budgétaire qui les oriente. Par le moyen de leurs services et de leurs centres d'éducation des adultes, les commissions scolaires mettent en place des initiatives qui s'inscrivent dans le champ de l'éducation populaire tel que défini précédemment. Toutefois, nous verrons plus loin que des obstacles de nature institutionnelle limitent le déploiement de pratiques orientées vers le développement du pouvoir d'agir dans les différents rôles qu'ils doivent jouer. Certaines des pratiques qui ont retenu l'attention du Conseil s'inscrivent dans les divers services prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes (voir la figure 1). Elles mettent à profit les programmes d'études de ceux-ci et prennent différentes formes. D'autres initiatives sont mises en place de façon autonome par certaines commissions scolaires qui font le choix d'aménager leurs budgets pour dégager une marge de manœuvre à cet égard.

D'abord, l'article 247 de la Loi sur l'instruction publique (Québec, 2015a) stipule que les commissions scolaires doivent prévoir un programme permettant de mettre en œuvre les services d'éducation populaire selon les objectifs précisés dans le Régime pédagogique. Ce dernier indique que ces services « sont liés au développement intellectuel, social et culturel de l'adulte ou d'un groupe d'adultes, ainsi qu'à la réalisation de projets communautaires » (Québec, 2015c, article 15) et « ont pour objet de promouvoir l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements axés sur la situation de vie des adultes, des groupes et des communautés » (2015c, article 16).

FIGURE 1 Services éducatifs prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes



Le déploiement d'une offre éducative dans le cadre des services d'éducation populaire prévus au Régime varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre. Lorsque cette offre est présente, elle se compose généralement d'activités associées aux loisirs et aux sports, ou encore au développement d'habiletés manuelles. En outre, l'offre comprend assez fréquemment des formations de base en informatique, un domaine dont les compétences sont importantes et peuvent soutenir le développement du pouvoir d'agir de l'adulte dans les différentes sphères de sa vie. Dans certains cas, la programmation s'apparente davantage à de la formation continue visant le perfectionnement professionnel. Les coûts associés à ces activités varient notamment en fonction de leur durée (entre 50 et 150 dollars) et peuvent avoir un caractère prohibitif, notamment pour les personnes en situation de pauvreté. Paradoxalement, les travaux du Conseil indiquent que les services d'éducation populaire prévus au Régime pédagogique suscitent peu de pratiques qui correspondent à la définition exposée précédemment.

Les recherches effectuées indiquent plutôt, en réponse à des besoins exprimés par la population, la mise en place de telles pratiques dans l'offre de services par d'autres moyens, notamment le service d'enseignement en intégration sociale et certains programmes d'études de la formation de base commune. Ces moyens visent à soutenir l'adulte pour qu'il puisse être mieux en mesure d'assumer ses différents rôles sociaux et de renforcer sa participation sociale[81]. Les objectifs sont alors généralement formulés sous l'angle de l'adaptation de l'adulte à la société et à ses défis. On cherche notamment à le soutenir pour qu'il puisse s'engager dans une participation sociale éclairée et active. Dans certains cas, des organismes communautaires offrent ces services après entente avec des commissions scolaires.

81. Par exemple, les ateliers de participation sociale de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean ont pour objectif de soutenir les personnes qui cherchent à « exercer leurs rôles sociaux sur les plans personnel, scolaire, social et professionnel » de manière à « répondre aux besoins et à la réalité des adultes désirant développer leur autonomie et se préparer à la vie en société ».

Source : Centre de formation générale des adultes de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, http://cfgalacstjean.com/programmes/ateliers-de-developpement-dhabiletes-sociales-integration-sociale/, page consultée le 10 octobre 2015.

QUELQUES EXEMPLES DE PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE DÉPLOYÉES DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Les formules retenues par les commissions scolaires varient : cours, exposés, ateliers, discussions, recherches guidées, etc. Une bonne partie des approches pédagogiques proposées prennent appui sur le groupe et font fréquemment appel à la mise en commun des expériences. Contrairement aux pratiques d'éducation populaire autonome, elles ont la particularité de s'appuyer sur des programmes officiels, de s'insérer dans un cadre administratif et, donc, d'avoir une durée définie.

Par exemple, ce type de pratiques est au cœur de certains projets qui ont été développés par la Commission scolaire des Samares et dont une partie repose sur les programmes d'études élaborés par le Ministère. Les projets ainsi mis à contribution visent notamment l'exercice des rôles sociaux, dont celui de citoyen, et le développement de l'autonomie.

Ainsi, pour susciter l'intérêt des adultes à l'égard de l'apprentissage et les amener à voir la formation comme levier de réussite personnelle, des projets pédagogiques ont été mis en œuvre à cette commission scolaire. En 2012, le Centre multiservice des Samares a mis sur pied un parcours de formation intitulé *Mon bien-être et ma qualité de vie*. Le programme élaboré privilégiait des apprentissages favorisant l'exercice des rôles sociaux en vue du développement des compétences nécessaires pour devenir un citoyen actif.

Le Centre a également instauré un projet de solidarité misant sur la peinture. Les personnes participantes ont créé des murales, faisant appel à leur créativité et à leur libre expression. Sortant du cadre de la formation formelle, ce projet visait notamment le développement du sens critique et éthique.

La même année, le Centre a proposé *Ma découverte des bienfaits d'une saine alimentation*, un atelier de cuisine et de planification alimentaire s'adressant à des mères monoparentales et les invitant à partager leur expérience personnelle à ce sujet, à améliorer l'alimentation de leur famille et à en découvrir les retombées[82].

Par ailleurs, certaines commissions scolaires font le choix d'aller plus loin. Le cas particulier du Centre de ressources éducatives et pédagogiques (CREP), financé à même le budget de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), est un exemple intéressant d'organisation d'une offre en éducation populaire orientée sur l'exercice des différents rôles des adultes[83]. Le CREP, qui existe depuis les années 1980, offre une multitude de voies, de sujets et de modalités de formation pour soutenir les adultes dans leur recherche d'autonomie et de participation sociale accrue. En outre, il cible les immigrantes et les immigrants qui cherchent à s'intégrer à la société québécoise, les parents qui souhaitent enrichir leur vie de famille, les personnes qui veulent surmonter divers obstacles qui se dressent dans leur parcours et les futurs retraités. Les besoins de formation auxquels ce centre répond sont multiples.

Le CREP a, entre autres, mis en place des formations concernant le développement des compétences personnelles et sociales, le développement des compétences parentales et familiales, le soutien à l'action communautaire (ex. : avec un groupe de locataires dans une habitation à loyer modique [HLM]) ou le soutien au milieu scolaire (ex. : aide apportée aux parents dans les transitions préscolaire-primaire et primaire-secondaire). Ces formations sont notamment offertes en collaboration avec plus d'une quarantaine d'organismes communautaires pour permettre une

82. Source : Commission scolaire des Samares, http://www.cssamares.qc.ca/?page=actualite&no=300&type=art, page consultée le 12 octobre 2015.

83. Dans la foulée des travaux visant à réduire ses structures administratives pour des raisons budgétaires, la CSDM a annoncé la fermeture du CREP à l'été 2016. Selon le scénario prévu en 2015, la responsabilité d'offrir les services rendus par le CREP, dont l'administration et la coordination sont actuellement centralisées, serait répartie entre plusieurs établissements de la commission scolaire. Un rapport de consultation souligne les craintes des organisations qui ont établi des partenariats avec le Centre (CREP, 2015).

action éducative dans ces lieux qui sont familiers aux personnes concernées. Les intervenantes et les intervenants du CREP sont également sollicités par les milieux scolaires pour outiller les parents d'élèves. Le Centre propose notamment aux adultes une vision citoyenne de la formation et recherche leur *empowerment*.

Son mode de financement – à même le budget de la CSDM – lui permet d'élaborer des programmes d'établissement particuliers, adaptés à la demande et comportant des objectifs de formation précis. Selon des données obtenues auprès du CREP, plus de 14 500 participations ont été enregistrées en 2014-2015, en réponse à plus de 700 demandes de services en provenance du milieu communautaire[84]. Des établissements scolaires ont aussi formulé près de 350 demandes de services de formation.

En somme, du côté de l'éducation populaire institutionnelle, les pratiques décrites dans le cadre des travaux du Conseil se trouvent dispersées dans l'offre de services s'adressant aux adultes dans les commissions scolaires. Les formes sont diverses et comprennent autant des pratiques éducatives (cours ou ateliers) que des services de soutien à celles mises en œuvre par d'autres entités (ex. : collaboration). Il convient également de ne pas limiter l'analyse aux services d'éducation populaire organisés en vertu du Régime pédagogique, ces derniers ne permettant pas actuellement d'atteindre les objectifs de développement du pouvoir d'agir des adultes pour lesquels ils ont notamment été prévus.

2.3.2 L'ÉDUCATION POPULAIRE EN MILIEU NON INSTITUTIONNEL

Deux principaux types d'organisations ont été retenus pour illustrer les pratiques du milieu non institutionnel et les formes particulières qui en résultent : les organismes d'action communautaire autonome et les organisations syndicales.

2.3.2.1 LES ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

L'éducation populaire occupe une place centrale dans les activités des organismes d'action communautaire autonome, dont la nature est orientée vers la transformation sociale et l'exercice de la citoyenneté (voir l'encadré 17). Les principes et la particularité de l'action communautaire autonome reposent notamment sur l'éducation populaire autonome, qui constitue une approche distinctive. Toutefois, avant d'expliquer en quoi consiste cette approche, il convient de présenter les principales caractéristiques du mouvement communautaire autonome.

84. Données de gestion obtenues auprès de la direction du CREP. Le budget octroyé au CREP par la CSDM a été réduit pour l'année 2014-2015. Les données pour l'année 2013-2014 indiquent une participation plus élevée à la formation (environ 17 000 participations enregistrées).

ENCADRÉ 17 LA NATURE DU MOUVEMENT COMMUNAUTAIRE AUTONOME

1.1 Les organismes d'action communautaire autonome se définissent dans leur variété comme constituants d'un mouvement social autonome d'intérêt public engagé :

a) dans les actions et les luttes quotidiennes contre la pauvreté et l'appauvrissement, la discrimination, l'oppression, et pour la justice sociale et l'égalité, ainsi que pour l'amélioration du tissu social et de la qualité de vie;

b) dans les actions et les luttes sociales et politiques visant la transformation sociale, le développement durable et la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes;

c) dans la création d'espaces démocratiques (démocratisation de nos lieux d'existence et des lieux de pouvoir) et la revitalisation constante de la société civile.

1.2 En ce sens, ils reconnaissent que l'individu et les collectivités doivent pouvoir s'approprier l'identification des situations problématiques, la recherche et l'application de solutions concrètes et adaptées, démarche qui se doit d'être liée à une responsabilité collective.

Source : Comité aviseur du Secrétariat à l'action communautaire autonome, 1996, p. 3.

LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

Comme il a été mentionné précédemment, le mouvement d'action communautaire autonome a pris sa forme présente au cours des années 1990. Actuellement, en son sein, un certain nombre d'organismes ne mettent pas en œuvre tous les principes qui sont à la base de cette notion (voir le tableau 5) pour des raisons qui seront présentées plus loin. Cette distinction doit être gardée en mémoire pour une bonne compréhension de ses implications.

Le mouvement d'action communautaire autonome est très structuré (voir la figure 2). Il repose sur l'action des **organismes de base**, qui sont en relation directe avec les personnes touchées par leurs diverses missions. Pour donner une cohérence au mouvement et une voie commune à leurs actions collectives ainsi qu'à des fins de soutien de la qualité des actions déployées et de représentation, ces organismes de base font partie de **regroupements régionaux et sectoriels**. Ces regroupements alimentent à leur tour, à l'échelle nationale, des **regroupements de regroupements** qui soutiennent l'action et portent la voix des organismes qu'ils représentent, notamment pour assurer la reconnaissance de l'action communautaire autonome (dans le cas du Réseau québécois de l'action communautaire autonome [RQ-ACA]) ou de la forme particulière de l'éducation populaire autonome (dans le cas du MEPACQ).

FIGURE 2 Organisation générale du mouvement d'action communautaire autonome

<table>
<tr><td colspan="2">Organismes de base
(plus de 4 000, dont plus de 3 000 dans le domaine de la santé et des services sociaux)</td><td rowspan="3">Organismes communautaires autonomes de formation
(ex. : Relais-Femmes, La Puce informatique, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, Carrefour de participation, ressourcement et formation [CPRF])</td></tr>
<tr><td>Regroupements sectoriels
(ex. : RGPAQ, Regroupement des cuisines collectives du Québec, Table nationale des corporations de développement communautaire)</td><td>Regroupements régionaux
(ex. : TROVEPO, Regroupement des organismes communautaires de la région 03)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Regroupements de regroupements
(ex. : RQ-ACA, MEPACQ)</td></tr>
</table>

Dans ce portrait, il faut également prendre en compte une quinzaine d'**organismes communautaires autonomes de formation**[85] qui offrent aux organismes de base (mais aussi à d'autres organisations demanderesses comme des municipalités ou des organisations syndicales) une expertise pour les aider à former leur personnel et à assurer ainsi des pratiques de qualité. Ils offrent également différents services qui vont dans le même sens : recherche, archivage et diffusion de connaissances, développement d'outils numériques. Certains de ces organismes possèdent une expertise de pointe relative à l'éducation populaire.

C'est ainsi que l'action communautaire autonome est au cœur du travail d'organismes dont l'activité se rattache à une multitude de domaines ou vise le bien-être de populations ciblées : action bénévole; Autochtones; communautés culturelles; consommation; défense collective des droits; développement communautaire; éducation à la solidarité internationale; éducation populaire autonome; environnement; famille; droits des femmes; formation; immigration; jeunes; lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres; logement; loisirs; médias communautaires; personnes handicapées; santé et services sociaux (Comité aviseur du Secrétariat à l'action communautaire autonome, 1996, p. 11; RQ-ACA, 2009, annexe 2).

Les organismes d'action communautaire autonome rejoignent des milliers de personnes chaque année, que ce soit par des services alternatifs (ex. : accueil, conseil, écoute, éducation, information, intervention, sensibilisation, orientation vers les ressources appropriées, hébergement), du soutien (ex. : défense collective des droits, accompagnement dans des démarches relatives à la santé) ou un milieu de vie offert à des personnes vivant une forme ou une autre d'exclusion.

On observe à cet égard que le champ d'intervention de ces organismes est diversifié, que leurs approches sont multiples et adaptées en fonction de leur mission et surtout que leur contribution au filet social québécois est importante. En outre, leurs actions et leurs revendications en faveur d'une plus grande justice sociale sont au cœur de petites et de grandes transformations sociales (ex. : adoption de la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, prise en compte de la pauvreté dans l'offre culturelle de certaines municipalités, démarches menant à la création de parcs et d'installations récréatives dans des quartiers peu favorisés, mise en place de mesures visant à lutter contre l'insécurité alimentaire dans certains quartiers). Malgré la diversité de leurs champs d'activité et de leurs pratiques, ces organismes partagent globalement une finalité qui se rattache principalement au soutien à l'exercice de la citoyenneté et à la défense collective des droits, visant ainsi à lutter contre les différentes formes d'inégalité et d'exclusion.

85. Voir la note 133, qui présente les organismes communautaires autonomes de formation.

L'APPROCHE D'ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME[86]

Le volet éducatif de la mission de ces organismes constitue un élément d'action central de la réalisation de leur mission en matière de transformation sociale et d'exercice de la citoyenneté. De l'information colligée par le Conseil, on peut tirer le constat que plusieurs pratiques observées dans le milieu s'inscrivent dans le champ de l'éducation populaire. En action communautaire autonome, la contribution de l'ensemble de ces pratiques aux principes d'équité éducative et d'éducation tout au long et au large de la vie est manifeste.

Plusieurs de ces pratiques s'inscrivent plus particulièrement dans une **approche d'éducation populaire autonome**, laquelle a une résonance particulière dans ce milieu. S'il existe plusieurs définitions de cette notion, celle adoptée en 1978 par l'assemblée générale du Comité de coordination des OVEP, aujourd'hui le MEPACQ, rallie une majorité d'acteurs de l'action communautaire autonome[87]. Cette proposition allie apprentissage, réflexion critique et actions menées collectivement en vue de la transformation de la société :

> L'éducation populaire autonome est l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent, à court, moyen ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu[88].

Précisons que les organismes d'éducation populaire autonome ont défini leur mission et adopté le qualificatif *autonome* notamment pour se démarquer, vers la fin des années 1970, des cours d'éducation populaire offerts dans les commissions scolaires.

Les propos recueillis par le Conseil au cours d'une journée de réflexion tenue avec des représentantes et des représentants du milieu de l'action communautaire autonome[89] confirment la validité de cette définition en ce qui concerne ce milieu. En effet, selon les personnes entendues, cette définition fait généralement consensus, bien qu'elle ne soit pas interprétée de façon uniforme par tous les organismes.

Pour le Conseil, l'éducation populaire autonome constitue une branche de l'éducation populaire partageant les éléments caractéristiques communs décrits à la section 1.3.2, tout en présentant également certaines caractéristiques propres. Dans cette approche, la prise de conscience (voir l'encadré 18) et une connaissance critique des réalités sociales[90] constituent des objectifs centraux et des moyens d'amener une transformation sociale par une action collective.

---

86. Le Conseil a poussé plus avant son investigation concernant l'approche d'éducation populaire autonome afin d'en dégager l'image la plus complète possible, laquelle est présentée à l'annexe 4.

87. Bien que cette définition fasse généralement consensus, certains organismes qui se réclament de l'éducation populaire autonome en donnent une définition légèrement différente, notamment en ce qui a trait aux rapports entre les aspects individuel et collectif de la démarche : « […] certaines étapes doivent associer l'individu et le groupe. D'autres par contre, particulièrement celles suivant l'identification de la ou des solutions réelles, peuvent se réaliser individuellement ou collectivement » (Comité de révision du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, 1987, p. 96-97).

88. Source : MEPACQ, http://www.mepacq.qc.ca/education-populaire-et-luttes-sociales/quelques-definitions/, page consultée le 12 mai 2014.

89. Voir l'annexe 2, qui a trait à la collecte d'information et aux consultations menées par le Conseil.

90. Un document visant à faciliter l'appropriation de l'approche d'éducation populaire autonome pour les nouveaux intervenants précise que cet objectif de prise de conscience et de développement de l'esprit critique vise à amener la personne à s'interroger davantage sur l'information qu'elle reçoit de multiples sources pour mieux comprendre sa situation et la mettre en relation avec la réalité sociale et politique. « [Nous] ne voulons pas amener les gens à chialer pour chialer, mais les inciter à devenir plus conscient-e-s de ce qui les entoure tout en augmentant leur capacité d'analyse » (Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Estrie [TROVEPE], 1998, p. 7).

Les principes fondamentaux de l'approche d'éducation populaire autonome sont précisés dans un document du MEPACQ :

- Avoir comme objectif la transformation sociale et travailler sur les causes des problèmes sociaux plutôt que sur leurs effets;
- Mener des actions collectives qui susciteront une prise de conscience;
- Rejoindre des populations qui ne contrôlent pas ou qui contrôlent très peu leurs conditions de vie et de travail;
- Amener le groupe à se prendre en main et favoriser les démarches d'apprentissage de la population (MEPACQ, 1998, p. i).

Pour leur part, les travaux menés par le Conseil mettent également en relief l'objectif de soutien du développement du pouvoir d'agir individuel et collectif (*empowerment*) que recèle cette forme d'éducation populaire. L'approche d'éducation populaire autonome suppose notamment un passage de l'action individuelle à l'action collective.

ENCADRÉ 18 L'INFLUENCE DE LA PÉDAGOGIE DE LA CONSCIENTISATION DE PAOLO FREIRE EN ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME

Les écrits du pédagogue brésilien Paolo Freire à propos de l'alphabétisation populaire ont influencé le développement de l'éducation populaire autonome au Québec, notamment par l'approche de conscientisation[91] qu'il propose. Entre autres, cette approche met en avant des principes que l'on retrouve notamment en éducation populaire autonome : le caractère démocratique du processus éducatif, l'importance accordée à son aspect collectif, l'idée de construire la démarche à partir de l'expérience de vie des participants pour amener une prise de conscience du caractère structurel de certaines situations d'oppression qu'ils peuvent vivre, la place qu'y occupe l'idée de transformation sociale – laquelle repose sur une action collective éclairée par la réflexion et l'analyse critique –, le respect et la valorisation de la culture des milieux populaires ou des personnes rejointes. De plus, Freire dénonce le caractère bancaire de l'éducation formelle selon lequel « le savoir est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qu'ils jugent ignorants » (Freire, 1977, p. 51, cité dans Filion, 2005, p. 10). Ces principes sont explicités par l'auteur dans l'ouvrage *Pédagogie des opprimés* (Freire, 1977).

Les organismes qui proposent à leurs membres une approche d'éducation populaire autonome considèrent l'action ayant une finalité de transformation sociale comme une source d'apprentissages individuels et collectifs. Une telle approche permet de collectiviser les préoccupations ou les problèmes auxquels doivent faire face les personnes et d'y apporter des réponses également collectives. En outre, l'engagement dans les luttes sociales avec des adultes vulnérables ou exclus pour différents motifs[92] est au centre des pratiques.

91. Au Québec, le Collectif québécois de conscientisation a largement contribué au rayonnement de cette approche par de nombreuses publications théoriques ou relatant des expériences tantôt pratiques, tantôt pédagogiques (ex. : outils d'animation et de formation). On retiendra notamment *Pratiques de conscientisation* (Ampleman, Barnabé, Comeau et autres, 1987; Ampleman, Doré, Gaudreau et autres, 1983) et une série intitulée *Cahiers de la conscientisation* (13 numéros), publiée entre 1994 et 2000 par le Collectif québécois d'édition populaire.

92. En ce qui concerne cet aspect, on rapporte une évolution du mouvement. L'éducation populaire autonome est née des milieux peu favorisés de la société et des problèmes engendrés par la pauvreté économique. Des acteurs du mouvement ont toutefois élargi cette perspective en y incluant d'autres problèmes sociaux qui n'ont pas nécessairement trait à la pauvreté, mais qui posent la question des relations de pouvoir, par exemple l'environnement, la violence faite aux femmes ou la santé mentale. Si l'on priorise, en raison de ressources budgétaires rares, le travail des organismes avec les personnes défavorisées socioéconomiquement, on considère toutefois que la « question du pouvoir ne se définit pas seulement en termes économiques (les revenus) mais aussi en termes sociaux, culturels et politiques » (TROVEPE, 1998, p. 19). Dans les faits, l'approche d'éducation populaire autonome s'adresse principalement à des personnes en situation de pauvreté, l'exclusion accompagnant souvent celle-ci.

Actuellement, l'approche d'éducation populaire autonome est mise en avant de façon plus marquée dans les secteurs de la défense collective des droits[93] et de l'alphabétisation populaire[94] ainsi que dans les centres de femmes[95]. L'éducation populaire autonome est aussi déployée par de nombreux autres organismes d'action communautaire autonome de divers domaines (ex. : santé et services sociaux, médias communautaires) ou inspire, à différents degrés, les pratiques d'éducation populaire de plusieurs organismes d'action communautaire autonome de base.

De plus, certains exemples présentés à la section 2.2 montrent que l'approche d'éducation populaire autonome influence l'action de plusieurs organismes. Le Conseil n'est toutefois pas en mesure d'apprécier l'ampleur de la diffusion de cette approche. Sa nature – intriquée dans la vie associative autant que dans les structures de fonctionnement de l'organisme et les activités plus « formatives » – offre des signes visibles qui, souvent, ne permettent de déceler que la pointe de l'iceberg.

En somme, le cœur des apprentissages en éducation populaire autonome se situe dans le développement du pouvoir d'agir, l'apprentissage de la participation sociale et l'éducation à la citoyenneté dans l'action. Comme le Conseil l'avançait déjà dans son rapport sur l'éducation à la citoyenneté paru en 1998, la préoccupation de l'éducation à la citoyenneté est un élément clé de l'action communautaire autonome, en particulier de l'approche d'éducation populaire autonome déployée par certains des quelque 4 000 organismes. « Pour ces groupes, la citoyenneté est un processus en constante évolution qui se pratique tout au long de la vie et toute leur action est orientée en ce sens pour outiller leurs membres à des fins de participation sociale et développer leur capacité à prendre leur place dans les organisations démocratiques qui les représentent » (CSE, 1998, p. 60). Plus encore, le Conseil tient à mettre en lumière que les organismes d'action communautaire autonome offrent des occasions d'éducation concrète à la citoyenneté, dans son application et dans l'action, notamment sur la question des droits, ce qui est moins le cas en éducation formelle.

Deux autres aspects de l'éducation populaire autonome mis en valeur par le Conseil, soit une approche qui adopte une perspective d'éducation tout au long et tout au large de la vie ainsi qu'une éducation ancrée dans l'action et la réalité des adultes, ont également été affirmés par des participants à la journée de réflexion. On a aussi souligné qu'elle renouvelle constamment son approche et les méthodes employées (voir l'exemple proposé dans l'encadré 19).

LA DIFFUSION DES PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE EN ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

Sans égard au fait qu'elles s'inscrivent dans une approche d'éducation populaire autonome ou non, le Conseil s'est intéressé aux pratiques d'éducation populaire du milieu de l'action communautaire autonome sous l'angle de leur déploiement et de leur vivacité dans le contexte actuel. Pour ce faire, il s'est livré à l'étude de la documentation rassemblée par une collecte d'information et des consultations auprès d'organismes[96] de ce milieu. Il en ressort que l'éducation populaire est très

93. Il existe environ 350 organismes de base en action communautaire autonome actifs dans la défense des droits des retraités, des assistés sociaux, des travailleurs accidentés, des locataires, des personnes ayant un problème de santé mentale, etc. Leur activité se situe principalement dans les catégories suivantes : éducation populaire autonome, représentation, action politique non partisane et mobilisation sociale (SACA, 2004, deuxième partie, p. 11).

94. En 2015-2016, on comptait 128 organismes d'action communautaire autonome de base œuvrant en alphabétisation populaire. Deux regroupements d'organismes s'ajoutent à cette liste.

Source : MEES, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) – Soutien financier en appui à la mission globale et par projet, Répartition des enveloppes budgétaires 2015-2016, par région administrative.*

95. Près d'une centaine de centres de femmes sont regroupés au sein de L'R des centres de femmes du Québec. Ils sont présents dans la presque totalité des régions du Québec.

96. Voir l'annexe 2, qui a trait à la collecte d'information et aux consultations menées par le Conseil.

présente et s'observe sous différentes formes dans l'action de ces organismes. En outre, plusieurs pratiques prennent la forme ou s'inspirent de l'éducation populaire autonome. Le mode de fonctionnement de nombreux organismes de base est d'ailleurs pensé en conséquence.

L'examen des documents transmis par les organismes participants, provenant d'un peu partout au Québec, révèle l'importance accordée à l'analyse des problématiques sociales avec les personnes rejointes par des démarches d'éducation populaire. On y constate l'abondance du matériel éducatif construit à partir d'une étude rigoureuse d'une problématique ou d'une réalité donnée, appuyée par la recherche documentaire ou menée en collaboration avec des chercheurs. Les exemples qui suivent donnent un aperçu des documents proprement éducatifs élaborés par des organismes d'action communautaire autonome ou des regroupements :

- des guides sur les élections municipales, provinciales ou fédérales : le portrait de la situation au regard de diverses variables, les structures en place, les compétences exercées, les acteurs en présence, les divers enjeux soulevés et l'exercice de la démocratie;
- un document permettant de comprendre l'Accord de libre-échange Canada-Union européenne;
- un document portant sur la maladie mentale et la médication qui lui est associée;
- un texte portant sur l'approche féministe et ce qu'elle recèle;
- un outil permettant de mieux « décoder les médias »;
- des activités de réflexion sur les droits et les intérêts des familles monoparentales et reconstituées;
- un outil de présentation du nouveau code de procédure civile au regard de la parenté et de la médiation;
- des modules d'une démarche d'éducation populaire axée sur la nutrition à l'intention des personnes peu alphabétisées;
- un guide permettant de « mieux s'en sortir », élaboré par les participantes et les participants aux ateliers d'alphabétisation d'un organisme de lutte contre la pauvreté;
- un aide-mémoire sur le monde médical à l'intention des personnes peu alphabétisées;
- un outil destiné aux femmes présentes dans les instances décisionnelles;
- un outil d'information sur la Loi sur les accidents du travail et les maladies professionnelles ainsi que des feuillets portant sur le processus de réclamation, de contestation d'une décision de la Commission de la santé et de la sécurité du travail, etc.;
- des activités de formation et d'échange sur les femmes autochtones et leur réalité;
- un guide pratique sur la prévention de la violence faite aux enfants;
- des publications et des ateliers traitant de diverses dimensions des droits et des responsabilités des locataires;
- une démarche citoyenne retraçant l'histoire d'un quartier ouvrier d'une ville du Québec et débouchant sur une publication et une exposition;
- des activités de formation en alphabétisation sur la culture québécoise.

Rappelons que ces exemples sont le fruit de travaux effectués par le personnel des organismes en question, mais que des participantes et des participants y ont contribué, comme des productions en rendent compte explicitement. Certains de ces documents sont tirés de pratiques d'éducation populaire, qui se révèlent parfois innovatrices en matière d'approche andragogique, ou servent de point de départ à ces pratiques.

ENCADRÉ 19 DES PRATIQUES AU CARACTÈRE NOVATEUR

Les pratiques d'éducation populaire en général sont porteuses d'un caractère novateur en ce qui a trait aux approches andragogiques déployées. Cette caractéristique qui consiste à générer de nombreuses expérimentations pédagogiques se réalise notamment en action communautaire autonome. En alphabétisation populaire, par exemple, certaines pratiques actuelles s'inspirent de l'approche *Regenerated Freirian Literacy Empowerment through Community Techniques* (Reflect).

Reflect est une approche d'apprentissage et de changement social qui vise à créer un espace et une dynamique conviviaux où les participants se rencontrent assez régulièrement pour discuter en toute liberté des sujets importants qui touchent leur vie. L'objectif poursuivi est « de renforcer les capacités de communication des populations pour leur permettre de participer davantage aux décisions qui affectent leur quotidien » (Reflect Action).

Axée sur la participation et l'action favorisant l'analyse de situation et la prise de décision, la méthode Reflect combine la vision éducative du pédagogue brésilien Paulo Freire, les outils *Méthodes actives de recherche participative* (MARP), l'alphabétisation et l'analyse comparative entre les sexes. Cette approche s'est développée à partir de programmes pilotes menés en Ouganda, au Bangladesh et au Salvador entre 1993 et 1995. Elle utilise une gamme très vaste et variée d'outils participatifs « pour faciliter la création d'un environnement ouvert et démocratique dans lequel tout le monde peut contribuer » (Reflect Action) : arbres, rivières, cartes, calendriers, diagrammes, matrices et autres formes de graphiques; théâtre; récits; jeu de rôles; chant; danse; vidéo ou photographie, etc. De fait, la visualisation de l'information prend une importance particulière pour lever les barrières linguistiques et culturelles, et faciliter la communication.

Si, dans ses débuts, l'approche Reflect a été principalement utilisée en alphabétisation, liant l'apprentissage au développement communautaire et local élargi, elle imprègne aujourd'hui une diversité de programmes, notamment la communication, l'analyse de pouvoirs et les processus de transformation politique, parce qu'elle a été adaptée à divers contextes de différentes organisations (près de 350 organisations dans 60 pays). Les objectifs poursuivis et les thèmes développés sont donc extrêmement variés : paix et réconciliation; planification villageoise; responsabilisation de l'administration locale; droits relatifs à la terre et mobilisation autour des ressources forestières; renforcement de la gestion scolaire; organisation des travailleurs des plantations; éducation linguistique ou interculturelle et identité culturelle; cohésion économique et communautaire, etc.

Les éléments clés de l'approche Reflect sont les suivants : le renforcement des capacités de communication des populations par les moyens de communication les plus convenables et appropriés; l'engagement politique dans un processus de changement social et de justice sociale avec les plus pauvres et les plus marginalisés; l'apprentissage par l'usage pratique et la fusion de la réflexion et de l'action dans une perspective de changement des rapports de pouvoirs inégaux; « la création d'un espace démocratique où la voix de chacun a une valeur égale » (Reflect Action); le respect et la valorisation des expériences et du savoir-faire des populations concernées; l'intensification et l'extension du processus pour la réalisation de changements sociaux ou politiques et l'autonomisation des groupes.

Au Québec, l'approche a suscité l'intérêt de membres du RGPAQ. Certains outils ont pu être adaptés pour des enjeux identitaires ou liés aux droits. C'est le cas, notamment, des capsules *Élections au RGPAQ et Matrice de planification.*

Sources : Lamarre et Fillion (2009); Reflect Action, http://www.reflect-action.org/fr/node/71, page consultée le 22 avril 2015.

L'IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE EN ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

Lors de la journée de réflexion tenue par le Conseil, la question suivante a été posée aux représentants d'organismes rassemblés : « L'éducation populaire autonome constitue-t-elle un repère d'identité collective et une pratique qu'on affirme encore aujourd'hui et à laquelle les organismes d'action communautaire autonome s'associent? » Les réponses obtenues ont révélé une forte adhésion au principe selon lequel il importe de mettre l'éducation populaire autonome au cœur de la mission et des pratiques des organismes.

Certes, il faut reconnaître que l'éducation populaire autonome constitue une approche éducative complexe dont les retombées individuelles et collectives se traduisent difficilement par des indicateurs statistiques employés en éducation formelle (ex. : nombre d'heures de formation, taux de diplomation). On comprend que cette approche prend un certain laps de temps, qu'il est difficile de prévoir à l'avance ou de comptabiliser. En outre, ses formes sont nombreuses, propres à chaque organisme et varient en fonction des groupes de personnes touchées, ce qui la rend difficile à saisir si l'on se place dans une conception plus formelle de l'éducation. Notamment, elle est traversée par une tension entre une démarche structurée collectivement et des apprentissages moins formels, puisqu'ils sont effectués dans l'action. Comme le souligne un document de formation sur l'approche d'éducation populaire autonome, mettre cette dernière en œuvre dans le respect de toutes ses caractéristiques, « c'est pas un idéal facile à atteindre » (Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches [REPAC 03-12], 2004, p. 4). S'il n'est pas facile à atteindre, il inspire tout de même une grande partie des organismes.

Toutefois, l'information obtenue indique que certains organismes d'action communautaire seraient moins engagés en éducation populaire. Pour des auteurs, comme Jean-Pierre Deslauriers (Deslauriers, 2014), il s'agit là d'un effet du partenariat avec l'État depuis les années 1990 – dans une « coopération conflictuelle » amenant les organismes à prendre le relais de l'État – qui aurait modifié la nature de l'action de certains organismes (surtout dans le domaine de la santé et des services sociaux), notamment en ce qui a trait à leurs rapports avec la transformation sociale. Pour Deslauriers, une tendance dangereuse se dessine : un État qui se délesterait de services qui relevaient de sa responsabilité et un mouvement communautaire autonome qui compenserait en acceptant des ententes de services très balisées. Cette vision des choses explique peut-être une partie de la situation.

Elle est toutefois contredite par plusieurs études qui indiquent que le mouvement d'action communautaire autonome demeure, de façon générale, axé sur la transformation sociale, qu'un espace y existe toujours pour la vie associative et qu'il conserve, de façon générale, son autonomie et son potentiel d'innovation (Klein et Champagne [dir.], 2011; Lachapelle, 2015; White et Équipe d'évaluation de la Politique, 2008c). En témoignent également les dizaines de textes et de rapports transmis au Conseil par les organismes d'action communautaire autonome qui ont répondu lors de sa consultation. La thèse de Deslauriers constitue toutefois un avertissement, puisque certaines tendances semblent se dessiner dans les relations avec l'État (Lachapelle, 2015).

Si cette vision d'une dérive généralisée du mouvement quant à ses objectifs de transformation sociale peut être remise en question, les consultations menées par le Conseil indiquent tout de même des effets imprévus ou moins positifs de l'adoption de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire. En plus d'amoindrir la reconnaissance de l'éducation populaire par l'État, ce que nous avons constaté à la section 2.1.4, l'adoption de cette politique aurait eu un autre effet, celui de rattacher à la notion d'action communautaire autonome certains organismes qui, au moment de sa mise en œuvre par les ministères et les organismes gouvernementaux, ne répondaient pas à tous les critères pour être ainsi reconnus. En effet, le Cadre de référence en matière d'action communautaire, paru seulement en 2004, souligne cette latitude qu'ont les ministères et les organismes gouvernementaux :

> Par ailleurs, l'opération de concentration du soutien financier dans les ministères d'attache a permis de constater que certains organismes, non associés au mouvement d'action communautaire autonome, recevaient du soutien en appui à leur mission en raison de la nature alternative de leurs services. La reconnaissance de l'action de ces organismes impose que ce mode de soutien financier leur reste accessible […] (SACA, 2004, deuxième partie, p. 23).

Cette situation suscite des réactions au sein du mouvement d'action communautaire autonome, puisqu'elle crée des incohérences en ce qui a trait à certains de ses principes fondamentaux illustrés par les critères suivants du Cadre de référence, lesquels ont été présentés plus tôt dans le tableau 5 :

- critère 6 : poursuite d'une mission propre à l'organisme et qui favorise la transformation sociale;
- critère 7 : déploiement de pratiques citoyennes et d'approches larges pour aborder les problématiques dans leur ensemble.

Les organismes en question répondent à une partie des critères de l'action communautaire autonome, mais offrent surtout des services alternatifs, sans que leur mission ne soit axée sur la transformation sociale ou qu'elle ne comporte une dimension éducative. Par exemple, pour tenir compte de la particularité de certains organismes qu'il soutient depuis plusieurs années et dont l'offre est davantage axée sur des services alternatifs rendus à des individus, le Programme de soutien aux organismes communautaires (PSOC)[97] du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) ne tient pas compte de ces deux critères de reconnaissance de l'action communautaire autonome pour accréditer un organisme. Or, ces critères invitent au déploiement de pratiques d'éducation populaire, comme l'atteste le Cadre de référence (SACA, 2004, troisième partie, p. 19-20, 22). L'application à la lettre des huit critères aurait disqualifié certains organismes soutenus à la mission globale[98] par le MSSS depuis de nombreuses années, alors que les services qu'ils offrent demeurent pertinents pour la mission du Ministère. On comprend donc ce choix de mettre entre parenthèses deux des huit critères de reconnaissance[99].

Même si ce choix est légitime pour ce ministère, il crée des incohérences internes quant à la mission du mouvement, qui demeure fondamentalement la transformation sociale, laquelle s'appuie notamment sur l'éducation populaire. L'offre de certains organismes est parfois davantage tournée vers des services de première ligne offerts à des individus. D'autres organismes ont fait le choix de ne plus s'engager dans des démarches d'éducation populaire, notamment pour les raisons qui seront exposées à la section 3.3.1.

Encore aujourd'hui, le mouvement d'action communautaire autonome a donc un important défi à relever, celui de s'assurer d'une cohérence interne. Toutefois, plus qu'un défi, le Conseil voit dans cette situation une occasion d'assurer une plus grande diffusion de l'éducation populaire en amenant des organismes qui ne mettent pas en œuvre de telles pratiques à le faire.

Des efforts sont consentis en ce sens, notamment en ce qui a trait à l'importance d'inclure des pratiques inspirées de l'éducation populaire autonome. Des regroupements d'organismes et des organismes de base (ex. : MEPACQ, Coalition des organismes communautaires autonomes de formation [COCAF], L'R des centres de femmes du Québec) sont actifs pour susciter et soutenir l'intérêt des organismes formant le mouvement de l'action communautaire autonome à l'égard de ces pratiques. Plus largement, d'autres regroupements (ex. : RQ-ACA, Coalition des tables

97. Le Programme de soutien aux organismes communautaires (PSOC) existe depuis 1973 au MSSS.

98. Le soutien à la mission globale est une formule de soutien financier visant l'ensemble du fonctionnement d'un organisme et de son activité.

99. S'il ne tient pas compte desdits critères pour offrir un soutien dans le cadre du PSOC, le MSSS leur accorde tout de même une certaine attention, depuis quelques années, en invitant les organismes à « tendre vers ces critères » (MSSS, s. d.). Les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome du domaine de la santé et des services sociaux seraient à l'origine de l'intérêt du Ministère pour ces deux critères. Ainsi, dans le cas du MSSS, on parle d'une reconnaissance et d'une application graduelles des critères relatifs à l'action communautaire autonome.

régionales d'organismes communautaires, Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles, Fédération des centres communautaires d'intervention en dépendance[100]) sont aussi actifs auprès de leurs membres afin de susciter leur adhésion aux valeurs et à l'ensemble des principes de l'action communautaire autonome, dont les critères qui demandent l'apport de pratiques d'éducation populaire. Selon les personnes consultées par le Conseil, des avancées seraient constatées à cet égard, des organismes de base revoyant leur fonctionnement pour mieux y intégrer les personnes rejointes et développer des pratiques d'éducation populaire.

Les regroupements d'organismes doivent donc soutenir les organismes de base qu'ils représentent et les encourager dans la poursuite de la mise en œuvre de leur mission dans le respect des principes de l'action communautaire autonome, dont certains reposent sur des pratiques d'éducation populaire. On perçoit le caractère mobilisateur dont doivent faire preuve ces regroupements auprès des organismes de base, notamment en ce qui a trait à l'importance de faire reposer leur action sur « l'essence cachée », celle de l'éducation populaire. L'influence du jeu de structures du mouvement d'action communautaire autonome est déterminante à ce titre (voir la figure 2).

2.3.2.2 LES ORGANISATIONS SYNDICALES

Dans son analyse du champ de l'éducation populaire, le Conseil s'est intéressé au milieu syndical, qui rejoint des adultes dans une sphère importante de leur vie, celle du travail. Un élément précis de l'action des organisations syndicales a retenu son attention, soit la formation syndicale. Son regard s'est posé sur cette composante de l'action syndicale parce qu'elle s'inscrit nettement dans le secteur de l'éducation des adultes. Plus encore, le milieu syndical a depuis longtemps modelé son action éducative de façon telle qu'elle constitue une autre branche du champ de l'éducation populaire.

À l'instar du mouvement d'action communautaire autonome, le milieu syndical est très structuré et s'est notamment donné des outils pour favoriser les apprentissages de ses militants, qui sont aussi des citoyennes et des citoyens qui peuvent mettre à contribution ces apprentissages dans d'autres sphères de leur vie. De façon générale, les différents milieux syndicaux sont constitués de syndicats locaux ou sectoriels rassemblés, selon différents modèles, en organisations syndicales nationales. C'est notamment à partir de ces dernières qu'essaime l'apprentissage vers les personnes militantes. Les organisations syndicales sont généralement dotées d'une unité de formation qui réfléchit et qui coordonne ces activités. Selon le modèle observé, les unités permettent généralement de former les répondants des différents syndicats membres de l'organisation. Ces personnes animent par la suite les activités de formation de leur syndicat local.

L'APPORT DE LA FORMATION SYNDICALE À L'ÉDUCATION POPULAIRE

La formation syndicale offerte aux personnes militantes vise « la défense et le développement des intérêts économiques, sociaux et moraux de leurs membres » (Québec, 2016). Le *Dictionnaire canadien des relations du travail* donne une définition générale de la formation syndicale :

> Ensemble des moyens mis en œuvre pour apporter aux militants, aux cadres syndicaux et aux syndiqués tout ce qui peut leur permettre d'accéder à la capacité de jugement et d'action dans le syndicalisme pour que celui-ci joue efficacement son rôle dans la société (Dion, 1986).

100. La Fédération des centres communautaires d'intervention en dépendance a notamment centré ses orientations stratégiques 2007-2009 sur l'adhésion de ses membres aux principes de l'action communautaire autonome (Fédération des centres communautaires d'intervention en dépendance, 2007).

Note : une fusion de la Fédération avec une autre association dont la mission est complémentaire de la sienne a été effectuée en 2014 et a donné lieu à la création de l'Association québécoise des centres d'intervention en dépendance.

Les représentantes et les représentants des organisations syndicales consultées ont ajouté une dimension plus concrète à cette définition et mis en évidence la contribution de la formation syndicale à l'éducation à la citoyenneté. Par exemple, du côté de la FTQ, on propose la définition suivante :

> Faire de la formation syndicale, c'est un art qui s'appuie sur la maîtrise des techniques d'animation des groupes d'adultes. C'est une façon d'intervenir auprès des groupes dans le but de leur donner le goût d'agir collectivement, de changer leur milieu de travail et d'améliorer les conditions de vie des travailleurs et des travailleuses. Faire de la formation syndicale, c'est créer dans le groupe des conditions telles que chacun et chacune en sortira avec la force de revendiquer dans le sens d'une société plus juste, plus prospère et plus tolérante. Faire de la formation syndicale, c'est contribuer au changement des individus, du syndicat et de la société (définition transmise par le Service de la formation de la FTQ).

La formation syndicale vise aujourd'hui à donner à des travailleuses et à des travailleurs les compétences, l'autonomie et le pouvoir d'agir nécessaires pour qu'ils puissent défendre et promouvoir leurs intérêts relatifs au travail, mais aussi, plus largement, dans la société en général. Les objectifs qu'elle comporte en font une voie d'éducation populaire qui vise, notamment, à développer chez les membres et les représentants une capacité à agir dans leur société dans une perspective de justice sociale. La table ronde tenue avec des représentantes et des représentants d'organisations syndicales a permis de constater que l'objectif de la formation syndicale est double : il concerne des enjeux syndicaux et des enjeux sociétaux pour lesquels un processus éducatif constitue une partie de la réponse. Ces derniers sont axés sur les droits collectifs (droit au travail, à la syndicalisation, à la liberté d'opinion et à la dignité; démocratie; inclusion sociale et économique; redistribution équitable de la richesse; accès à des services de santé et d'éducation; droit de vivre dans un environnement non pollué; utilisation durable des ressources naturelles).

La formation syndicale est également un moteur de changement qui permet, au premier chef, d'amener les membres à prendre conscience de constructions sociales inégalitaires. Des revendications syndicales sont ainsi soutenues auprès des membres par la formation, qui permet notamment la déconstruction de catégories sociales dans une perspective de transformation de la société (ex. : revendications relatives aux congés de maternité, dont la légitimité est fondée sur des formations permettant la prise de conscience de la construction sociale des catégories des hommes et des femmes). Ainsi, la formation syndicale est une branche de l'éducation populaire qui s'adresse à des adultes travailleurs syndiqués, mais dont l'action vise des effets plus larges. S'il s'agit de travailleuses et de travailleurs, leur statut en matière de revenus ou de scolarité, par exemple, est fort variable et certains membres de syndicats se heurtent aux barrières issues de processus d'exclusion sociale.

Un autre élément qui permet d'inscrire la formation syndicale dans le champ de l'éducation populaire, au moins en ce qui a trait aux organisations syndicales consultées, est que les pratiques de formation syndicale reposent souvent sur des approches andragogiques fondées sur l'expérience des adultes, ce que l'on désigne comme étant l'approche expérientielle (Bonin et Larouche, 2014, p. 29). Se développe ainsi une pédagogie active par laquelle les formations se présentent plutôt comme des échanges de connaissances et d'expériences qui permettent une mise en commun de même que la création d'un nouveau savoir et des analyses fondées sur ces expériences. Dans ce cadre, on fait davantage appel à une animatrice ou à un animateur qu'à une enseignante ou à un enseignant. Ainsi, certaines pratiques de formation syndicale accordent une place importante à la valorisation de l'expérience de vie comme outil permettant de construire de nouveaux savoirs et à la formation collaborative faisant appel aux pairs. On peut aussi noter son caractère flexible, qui permet de répondre à des besoins de formation récurrents ou ponctuels. Dans ces derniers cas, elle est une forme de formation sur mesure se construisant autour de l'expérience des participantes et des participants.

D'autres formations plus pointues adoptent une pédagogie moins fondée sur l'expérience des adultes, mais conservent une approche interactive et permettent aussi la construction de connaissances qui peuvent être réinvesties dans le milieu de travail ou d'autres sphères de la vie adulte. Entre autres, des formations sont élaborées avec des établissements universitaires. De même, des formateurs de formateurs ont accès à des programmes de formation dispensés par des établissements d'enseignement supérieur et portant sur les approches andragogiques.

Par ailleurs, les syndicats s'allient parfois à l'État pour former des travailleuses et des travailleurs sur des objets précis. Par exemple, les syndicats et leurs organisations nationales offrent des formations sur la santé et la sécurité au travail (partenariat avec la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail) de même que de la francisation en milieu de travail (notamment en collaboration avec la Commission des partenaires du marché du travail et l'Office québécois de la langue française). L'État participe au financement de ces formations organisées dans le cadre des activités de formation syndicale.

Il faut également envisager la formation syndicale dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Pour plusieurs personnes, le travail peut représenter le principal lieu d'apprentissage et d'éducation. La formation syndicale rejoint alors des citoyennes et des citoyens dans le contexte de leur emploi, ce qui contribue à élargir l'accès à l'éducation des adultes, compte tenu, entre autres, de la difficulté de la conciliation travail-famille-formation. De surcroît, les compétences acquises par la formation syndicale sont souvent de nature transversale et touchent ainsi différentes sphères de la vie. Cette formation constitue donc aussi une voie de développement de compétences et de connaissances qui contribuent au développement du pouvoir d'agir des adultes, par exemple par l'acquisition d'une meilleure connaissance de ses droits, le développement de l'habileté à prendre publiquement la parole ou l'amélioration de sa compréhension de diverses facettes de la société (ex. : le système économique). De telles compétences peuvent être réinvesties ultérieurement par l'adulte, par exemple pour faire valoir ses droits (ex. : avoir accès à son dossier médical ou à des services publics) ou participer socialement de façon active (ex. : devenir conseiller municipal ou membre du conseil d'établissement à l'école fréquentée par ses enfants).

QUELQUES ILLUSTRATIONS DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DES ORGANISATIONS SYNDICALES

Bien que la façon d'organiser la formation syndicale varie d'un endroit à l'autre, on peut tout de même relever des similitudes, notamment sur le plan des publics cibles. Ainsi, les pratiques de formation syndicale sont généralement orientées vers les aspects suivants :

1. outiller les dirigeants syndicaux (élus : administrateurs, membres du personnel de direction, etc.) pour l'accomplissement de leurs tâches et le personnel permanent de l'organisation dans le soutien qu'il apporte à ces dirigeants;
2. répondre aux besoins des militantes et des militants (délégués, délégués substituts) afin qu'ils puissent remplir leurs tâches syndicales;
3. répondre à des besoins décelés dans des milieux de travail ou exprimés par des membres.

Les organisations nationales consultées ont développé différents mécanismes qu'elles proposent aux élus et au personnel permanent, en particulier aux personnes chargées de la formation dans les syndicats individuels regroupés dans les organisations nationales. Par exemple, du côté de l'Union des producteurs agricoles (UPA), on offre à des dates fixes, chaque année, des formations destinées aux nouveaux administrateurs des syndicats locaux ou spécialisés qu'elle regroupe. Ces administrateurs ont également accès à de la formation sur mesure et sur demande. L'UPA en offre aussi aux formateurs de ses différents syndicats, qui, à leur tour, assurent la formation des militantes et des militants.

Le Collège FTQ-Fonds, pour sa part, est un lieu de formation pour les leaders de même que les conseillères et les conseillers des syndicats affiliés à la FTQ. Sa mission est de contribuer à développer la capacité des leaders syndicaux et de leurs organisations à influencer les décisions économiques et à mobiliser leurs membres pour susciter le changement social. Ce lieu de formation est ancré dans l'actualité politique et cherche à conscientiser les personnes aux enjeux relatifs à l'économie et aux relations de travail. Le Collège propose des modules de formation, des sessions intensives de réflexion et des séminaires d'analyse des pratiques syndicales qui peuvent se dérouler sur plusieurs journées. On s'y penche sur des questions comme les stratégies à adopter à l'égard des enjeux économiques actuels ou les façons de dynamiser l'action syndicale.

Par ailleurs, la formation qui s'adresse aux militantes et aux militants occupe l'avant-scène. L'objectif est de leur permettre de développer les connaissances, les aptitudes et les attitudes nécessaires pour exercer leur rôle et leurs responsabilités d'agents syndicaux. Cette formation porte notamment sur l'application de la convention collective, les droits parentaux, les griefs, les assurances collectives ou les conditions de retraite. La prise de parole en public, la résolution de conflits ou le harcèlement font également partie des thèmes abordés par la formation syndicale.

Dans certaines organisations, les militantes et les militants ont la responsabilité de diffuser les connaissances acquises auprès de leurs collègues pour créer un effet multiplicateur. Toutefois, ces pratiques de formation par les pairs et de formation à l'interne ont leurs limites de l'avis même des organisations. Puisque cet aspect de la formation des militantes et des militants est particulièrement important dans plusieurs organisations, ceux-ci étant les points d'ancrage de l'action syndicale et de l'action éducative auprès des membres, on mise sur divers moyens de formation dont l'intensité est plus grande.

Quant à la formation qui s'adresse directement aux membres, elle permet de développer la solidarité et le sens de la démocratie, en plus d'offrir une réponse adaptée à un besoin précis (ex. : compréhension des accommodements raisonnables et de leur prise en charge en milieu de travail; lutte contre les préjugés et leurs effets dans une situation de relations interculturelles; enjeux de la retraite; effets de l'économie mondialisée sur l'organisation du travail). À cet égard, les organisations syndicales disposent de formations et d'outils qu'elles ont élaborés, validés et testés, auxquels s'ajoute la possibilité de bâtir des formations sur mesure pour répondre à des questions ou à des intérêts nouveaux.

Les préoccupations des syndicats et de leurs organisations nationales en matière de formation sont étroitement liées aux contextes sociaux et évoluent en fonction de ceux-ci (ex. : préoccupations environnementales et effets sur l'organisation du travail, immigration). Leur action éducative est donc plus large que celle de la seule sphère du travail. Notamment, ces organisations jouent un rôle important d'éducation non formelle et de sensibilisation auprès du grand public et même des jeunes, comme l'illustre de façon éloquente le réseau Établissement vert Brundtland, promu par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), un projet porteur d'éducation environnementale[101].

Par ailleurs, les personnes rencontrées par le Conseil ont soutenu que la formation syndicale s'avère un moyen efficace d'intégration sociale pour certaines travailleuses ou certains travailleurs qui vivent une forme ou une autre d'exclusion. Entre autres, elle permet à des personnes immigrantes d'acquérir l'identité citoyenne. Il existe actuellement peu de lieux permettant cette forme d'intégration en la reliant à une sphère importante de la vie des personnes immigrantes comme celle de la vie professionnelle. Dans certains syndicats, cette caractéristique se manifeste par une forte proportion de délégués issus de l'immigration.

101. Source : Établissement vert Brundtland, http://www.evb.lacsq.org/accueil/, page consultée le 26 octobre 2015.

Dans un même ordre d'idées, la formation syndicale est parfois orientée particulièrement vers un objectif d'intégration sociale. Par exemple, la FTQ propose, en collaboration avec des organismes communautaires, une offre de formation spécifique pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants dans la société et en emploi.

D'ailleurs, certains syndicats offrent des programmes de formation particuliers aux personnes immigrantes. Par exemple, des cours de francisation organisés par certaines organisations syndicales visent, plus largement, le développement de la participation sociale et citoyenne chez leurs membres immigrants, étant donné que la légalité de l'action citoyenne ne va pas de soi pour certaines personnes immigrantes, ce qui crée des craintes liées à leur statut. Il s'agit donc de cours alliant formation de base et développement du pouvoir d'agir qui sont fondés sur une meilleure connaissance de la question citoyenne au Québec. De plus, ces programmes mettent à profit l'action syndicale comme lieu de prise de conscience des conditions de travail et d'éducation à l'exercice des droits.

Les organisations syndicales contribuent également à la construction de connaissances, entre autres en menant des recherches, seules ou en collaboration avec des chercheurs universitaires ou collégiaux. Par exemple, la CSQ a effectué des recherches sur la santé au travail, dont une à propos de la santé psychologique du personnel enseignant, du personnel professionnel et du personnel de soutien scolaire d'une commission scolaire[102]. Ces organisations entretiennent aussi une relation de collaboration avec d'autres acteurs de l'éducation populaire, dont des organismes d'action communautaire, pour offrir des formations ou mener des projets communs.

En somme, pour certaines personnes, la formation syndicale peut constituer une formation de base qui se substitue à un parcours scolaire. Elle peut alors permettre à une personne d'apprendre à lire et à écrire, tout en offrant une formation personnelle et citoyenne plus large. La formation syndicale peut donc être un moyen de transformer des trajectoires biographiques individuelles, tout en demeurant un lieu de formation en matière de participation sociale et de citoyenneté.

2.4 DES PRATIQUES VISANT LE SOUTIEN DE DÉMARCHES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Les pratiques de soutien aux démarches d'éducation populaire sont des éléments importants qui permettent d'assurer la qualité de ces dernières. Ces collaborations mettent en relation, d'un côté, une collectivité déployant une approche d'éducation populaire et, de l'autre, un partenaire dont l'expertise est mise à contribution pour enrichir la démarche. Les pratiques de soutien prennent diverses formes : recherche ou recherche-action, transfert de connaissances, formation du personnel d'animation, création d'outils interactifs et de plateformes Web, animation de communautés de pratiques pour les intervenants, etc. Leurs sources sont tout aussi diversifiées : universités, cégeps, regroupements d'organismes d'action communautaire autonome (ex. : MEPACQ, RGPAQ, TROVEPO, REPAC 03-12), organismes communautaires de formation (ex. : Communautique, CPRF, Centre des organismes communautaires [COCo], L'Autre Montréal), etc.

On distingue toutefois certaines pratiques contribuant au champ de l'éducation populaire qui sont plus propres à l'enseignement universitaire, particulièrement depuis une trentaine d'années avec le développement d'une fonction sociale plus affirmée dans ces établissements. Elles se situent dans une perspective de services rendus à des collectivités tournées vers le développement ou le changement social (ex. : organisations syndicales, organismes communautaires, groupes d'action communautaire autonome, associations).

102. Source : Centrale des syndicats du Québec, http://www.lacsq.org/sst/, page consultée le 26 octobre 2015.

Si ces services rendus aux collectivités ne sont pas toujours associés au champ de l'éducation populaire, les recherches sur le sujet montrent que c'est le cas de plusieurs projets qui en sont issus. Selon l'entente conclue entre la collectivité demanderesse et la partie universitaire, ils peuvent contribuer directement à une démarche d'éducation populaire (ex. : formation sur l'évolution de l'assurance-emploi dans le cadre d'une démarche portant plus largement sur la pauvreté) ou agir en soutien à une démarche (ex. : recherche-action en collaboration avec les adultes participants). Dans ce dernier cas, l'approche proposée est caractérisée par un modèle décentralisé de production et de diffusion de connaissances auquel les participantes et les participants à la démarche d'éducation populaire prennent part et par lequel ils cherchent des solutions collectives à un problème commun.

De façon générale, les pratiques universitaires contribuant au champ de l'éducation populaire peuvent être vues comme des activités de recherche ou de recherche-action, de diffusion de connaissances et de formation s'appuyant sur la recherche universitaire et ayant pour objectif de rendre le savoir de niveau universitaire plus accessible à un public demandeur précis. Ces pratiques sortent du cadre de l'enseignement universitaire formel, donnant lieu à des crédits et conduisant à une certification. Menées par des membres de la communauté universitaire, elles peuvent prendre différentes formes et viser des finalités tout aussi variables.

Ce modèle sous-entend généralement un objectif de transformation ou de développement social passant par une meilleure connaissance du problème soulevé et des façons de l'appréhender pour contribuer à sa résolution. Cette approche de recherche et de formation se réinvente au gré des besoins et peut faire surgir des voies de recherche ancrées dans les préoccupations des collectivités et des citoyens. De plus, ces pratiques font intervenir, à divers degrés, les trois principales activités (formation, recherche et services à la collectivité) sur lesquelles s'appuie la mission universitaire (voir l'encadré 20, qui porte sur la mission universitaire).

De surcroît, dans le cadre de certaines démarches d'éducation populaire promues par des collectivités (ex. : organismes d'action communautaire), des projets menés avec des acteurs universitaires permettent d'amener les adultes participants à contribuer au processus de recherche, parfois à partir de leur propre expérience, et à la création des savoirs nécessaires pour la poursuite de la démarche. Cette approche permet à ces adultes de saisir le processus de création de savoirs scientifiques et de s'approprier les connaissances permettant de comprendre les différentes facettes d'un problème ou d'un objet d'intérêt. L'engagement de chercheurs universitaires dans une telle démarche offre également un appui permettant d'enrichir la qualité des pratiques d'éducation populaire de ces collectivités.

ENCADRÉ 20 LA MISSION UNIVERSITAIRE SELON LE CONSEIL

Dans un avis portant sur les acquis et les défis des universités québécoises (CSE, 2008, p. 53-54), le Conseil recommandait la reconduction de la mission universitaire, considérée comme la formation supérieure de la population québécoise. Cet énoncé de mission, qui avait été formulé par le Conseil en 1995, faisait la quasi-unanimité chez les acteurs du milieu.

Selon le Conseil, les trois activités fondamentales sur lesquelles cette mission s'appuie sont la formation, la recherche et les services à la collectivité. Cette mission s'actualise à travers les fonctions essentielles suivantes (CSE, 2008, p. 54) :

- « la scolarisation de la population, la qualification supérieure initiale, le perfectionnement du personnel hautement qualifié, la formation de la relève scientifique et de la relève des professeurs d'université ainsi que la formation des maîtres;
- la production, la conservation et la transmission des savoirs contribuant à l'avancement de l'humanité;
- l'exercice d'une fonction critique dans la société par la formation du sens critique chez les étudiants, l'engagement dans l'action, le développement d'une compétence éthique et la réflexion d'ordre épistémologique;
- l'exercice de rôles connexes, dont la conservation du patrimoine culturel et le développement de la communauté locale, régionale, nationale ou internationale » (CSE, 1995b, p. 30-39).

Pour illustrer ce type de pratiques, on peut donner l'exemple du travail de membres de la communauté universitaire de l'UQAM (Département des sciences juridiques) qui ont contribué, à la demande de Femmes autochtones du Québec (FAQ) et en collaboration avec cette organisation, à l'élaboration d'outils pédagogiques portant sur les droits des femmes autochtones. De ce projet a également émané une formation réutilisable déjà offerte à une dizaine de formatrices autochtones avec l'aide de FAQ. À leur tour, ces formatrices organisent des animations dans les communautés autochtones du Québec afin de sensibiliser les femmes aux droits de la personne et au droit à l'égalité. Ce projet, qui a commencé en 2008, vise ultimement l'*empowerment* des femmes autochtones vivant dans les communautés par l'acquisition d'un savoir portant sur leurs droits et sur la double discrimination dont elles sont l'objet (parce qu'elles sont à la fois des femmes et des Autochtones), certains éléments de loi créant des iniquités pour elles en particulier (Caza, 2011; Riverin et Duhaime, 2010).

Un autre exemple intéressant met en relation des universitaires, les ressources d'une fondation privée et des organismes communautaires. De 2006 à 2014[103], l'Université de Sherbrooke et le fonds privé J. W. McConnell ont soutenu le Programme d'apprentissage expérientiel par l'intervention communautaire (PAEIC), qui permet de relier des organismes communautaires de la région de Sherbrooke à des étudiants à la maîtrise (principalement) et à des professeurs de l'Université afin de « développer la capacité des organisations communautaires de répondre à leur mission sociale » et de favoriser l'engagement des étudiants dans la communauté[104]. Les partenariats se concrétisent dans le cadre de cours, de travaux de maîtrise (stages ou essais) ou de recherches dirigées par une professeure permanente ou un professeur permanent. Les professeurs amènent leurs étudiantes et leurs étudiants à contribuer à la réponse à des besoins exprimés par des organismes locaux. Certains de ces besoins sont de l'ordre de la formation et de la recherche, et peuvent déboucher sur des activités d'éducation populaire auprès des organismes, de leurs membres ou des personnes qu'ils représentent.

103. En juin 2014, l'Université de Sherbrooke a décidé de mettre un terme au PAEIC en raison de contraintes budgétaires. L'institutionalisation du Programme faisait l'objet de discussions depuis un certain temps. Les activités du PAEIC ont cessé depuis.

104. Source : Université de Sherbrooke, http://www.usherbrooke.ca/paeic/paeic/paeic/, page consultée le 25 août 2014.

Les interventions menées dans le cadre du PAEIC prennent aussi d'autres formes, dont la formule du Café des savoirs, qui s'inscrit dans une démarche pouvant faire partie de l'éducation populaire. Dans le cadre de ses activités, des équipes étudiantes préparent et diffusent une information vulgarisée sur un sujet spécifique auprès de participantes et de participants qui gravitent autour d'organisations communautaires. La formule permet d'adapter la formation et la discussion aux attentes des participantes et des participants : « L'activité se déroule généralement en deux temps, soit une première rencontre où les besoins d'information des participants sont précisés et un deuxième temps, où se déroule une rencontre conviviale d'échange et de partage entre les équipes étudiantes et ces participants[105]. »

Sur le plan des structures favorisant les collaborations, l'Université Concordia propose un modèle par lequel des préoccupations soulevées par des collectivités sont intégrées dans des activités régulières d'enseignement et de recherche. Ainsi, certaines unités de cette université démontrent un engagement social auprès de collectivités dans une perspective de développement social faisant appel à l'éducation populaire. L'exemple de l'École des affaires publiques et communautaires illustre comment des services aux collectivités peuvent être intégrés aux activités d'une unité de l'Université.

Créée en 1979, l'École inclut, dans ses activités régulières de recherche et d'enseignement, des pratiques visant à mettre en relation des étudiants et des membres du personnel rattaché à cette unité avec des collectivités diverses, dont des syndicats, des organismes communautaires ainsi que des institutions publiques et privées « dans une volonté de s'impliquer concrètement dans le milieu[106] ». Dans les programmes des premier et second cycles, l'enseignement mise sur une intégration de la théorie et de la pratique par des stages et des projets pratiques menés auprès d'organisations diverses. Si toutes ces collaborations n'ont pas nécessairement pour objet le soutien à des pratiques d'éducation populaire, certaines participent de cette idée.

On pourrait aussi mentionner certains projets soutenus dans le cadre de l'ancien programme Alliances de recherche universités-communautés (ARUC), qui permettait une collaboration entre des universités et des organismes d'action communautaire pour des activités de transfert et des recherches visant à produire de nouvelles connaissances pour favoriser le développement social, économique et culturel de communautés[107]. Dans ce cadre, certaines alliances entre des organisations vouées au développement social et des membres de la communauté universitaire s'inscrivaient dans une perspective de services à des collectivités et contribuaient au champ de l'éducation populaire. C'est le cas, par exemple, de l'ARUC Développement territorial et coopération, qui visait, entre autres, à « renforcer la capacité d'innover des coopératives et des entreprises collectives pour répondre aux besoins des communautés locales en difficulté[108] ». Cette alliance mettait en relation des chercheurs de plusieurs établissements du réseau de l'Université du Québec et diverses organisations, dont le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité. De même, l'ARUC Innovation sociale et développement des communautés, dirigée par des chercheurs de l'Université du Québec en Outaouais, s'est intéressée aux « pratiques innovatrices des communautés et des régions locales en matière de développement de services de proximité, de création d'emplois, de formation de la main-d'œuvre locale et régionale et de revitalisation économique et sociale de milieux en difficulté[109] ». Certaines des productions qui en ont découlé ont documenté des pratiques d'éducation populaire (ex. : Assogba, 2007).

105. Source : Université de Sherbrooke, http://www.usherbrooke.ca/paeic/realisations/cafe-savoir/, page consultée le 25 août 2014.

106. Source : Université Concordia, https://www.concordia.ca/artsci/eapc/a-propos.html, page consultée le 24 octobre 2015.

107. Le dernier concours du programme Alliances de recherche universités-communautés (ARUC) s'est tenu en 2009. Le programme n'a pas été reconduit par la suite.

108. Source : Université du Québec à Rimouski, http://aruc-dtc.uqar.ca/recherche.html, page consultée le 30 octobre 2014.

109. Source : Université du Québec en Outaouais, http://www4.uqo.ca/aruc/, page consultée le 31 mars 2016.

On peut également inclure dans ce portrait des pratiques menées par des étudiantes et des étudiants universitaires. À ce titre, au moins quatre universités – Université McGill, Université Concordia, Université de Montréal et UQAM – ont vu s'implanter en leur sein des groupes de recherche d'intérêt public (GRIP) dans les années 1980 et au début des années 1990[110]. Les GRIP sont des organisations à but non lucratif dirigées par des étudiants de ces universités et dont la mission est axée sur la transformation sociale par la formation, la recherche et la sensibilisation. Leur action se situe donc à la frontière entre l'éducation populaire et le soutien aux pratiques d'éducation populaire d'autres promoteurs.

Dans le cas des groupes des universités McGill et Concordia, qui œuvrent régulièrement en partenariat, l'objectif est axé sur la sensibilisation de la population à des enjeux sociaux et environnementaux, pour soutenir des mobilisations dans une perspective de plus grande justice sociale et environnementale. À l'Université Concordia, on décrit le GRIP comme « un centre de ressources dédié à la recherche et à la mobilisation étudiante et communautaire » qui cherche à « resserrer les liens entre le campus et la communauté et encourager le changement social par une approche humaine, inclusive et non hiérarchique[111] ».

Du côté de l'Université McGill, les activités sont similaires : recherches, activités d'éducation populaire et actions autour d'enjeux de justice sociale et environnementale. Les ateliers *Partageons nos connaissances*, notamment, ont offert des occasions de formation et de mise en commun de connaissances sur différents sujets[112]. À l'UQAM, le fonctionnement et la mission sont analogues, mais le GRIP semble s'adresser davantage à la communauté étudiante.

Les GRIP fonctionnent, entre autres, au moyen de comités de travail ou de projets, chacun portant sur un thème particulier et ayant des objectifs propres (ex. : question environnementale, discrimination raciale ou sexuelle, solidarité avec des groupes autochtones). Certains en viennent à gagner en autonomie et à se détacher du GRIP qui les a vus naître, comme cela a été le cas à l'Université Concordia avec le groupe de travail Action pour la solidarité, l'équité, l'environnement et le développement (ASEED), qui est devenu l'organisme Équiterre.

Des pratiques de soutien à des démarches d'éducation populaire existent également au collégial. Par exemple, le Centre collégial d'expertise en gérontologie (CCEG) du Cégep de Drummondville constitue une approche intéressante[113]. Il offre autant de la formation continue de pointe aux professionnelles et aux professionnels qui travaillent auprès des personnes âgées que des formations et des conférences au grand public. Il propose un ensemble d'activités de formation, de recherche-action, de veille stratégique et de diffusion d'information et de connaissances. En outre, l'organisation est engagée auprès d'organismes communautaires dont l'action est liée à des questions touchant les personnes âgées. Elle met en avant la collaboration pour mener des projets de recherche-action ou de recherche appliquée. Elle s'est d'ailleurs récemment engagée dans une recherche pour répondre aux besoins d'un organisme communautaire soutenant les proches aidants.

---

110. Les premiers groupes de recherche d'intérêt public ont vu le jour aux États-Unis dans les années 1970 et se sont rapidement multipliés à la faveur du climat social de l'époque. Ces groupes cherchaient davantage la transformation sociale par la judiciarisation de situations considérées comme injustes.

    Les GRIP canadiens se sont éloignés de cette approche pour mettre en avant des initiatives plus ancrées dans l'éducation populaire basée sur la recherche et la sensibilisation. Au Québec, ils sont généralement financés par la population étudiante, à même les droits qu'elle assume, par le moyen d'une cotisation automatique non obligatoire.

    L'Université de Montréal a également accueilli un GRIP au début des années 1990, mais ce dernier a été dissous peu après faute de moyens financiers (Leduc et Brunet, 1999).

111. Source : Université Concordia, http://www.qpirgconcordia.org/?page_id=5&lang=fr, page consultée le 25 août 2014.

112. À titre d'exemples, voici quelques titres évocateurs d'ateliers tenus en 2013 : *Loving Ourselves: The Skill and Art of Self-Care; Fight Back: Self Defence Training; Formation sécurité médicale et générale durant les manifs; Radical Finances? Surviving in an Era of Capitalism; Curb your Hunger: Navigating Cheap Eats and Dumpsters in Montreal.*

113. Source : Cégep de Drummondville, http://www.cegepdrummond.ca/formation-continue-services-aux-entreprises/centre-collegial-dexpertise-en-gerontologie/, page consultée le 24 octobre 2015.

Parmi les enjeux auxquels le CCEG tente d'offrir des réponses, deux apparaissent pertinents dans une perspective de soutien à des pratiques d'éducation populaire : 1) favoriser le vieillissement actif par des actions et des projets novateurs de même que par du soutien accordé à des actions suscitant la participation active des aînés à la société; 2) contribuer à développer, à diversifier et à soutenir l'offre de services aux aînés de milieu rural, en partenariat avec les organismes du milieu. L'organisation entend donc travailler en collaboration avec les organismes de terrain de la région.

À ces pratiques qui consistent à soutenir des démarches d'éducation populaire, on peut ajouter celles élaborées par les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome qui visent à outiller les intervenantes et les intervenants dans leur travail d'éducation populaire avec les personnes rejointes par les organismes de base. Ces regroupements agissent comme moteurs de la mobilisation du milieu communautaire autonome dans la définition et la consolidation de ses objectifs de transformation sociale. Plusieurs font la promotion de l'éducation populaire pour y arriver et offrent des occasions de ressourcement en cette matière.

De plus, ces regroupements proposent à leurs groupes membres, ainsi qu'à d'autres acteurs de l'éducation des adultes, des outils d'animation conviviaux qui tentent de pallier le manque de temps et de ressources des organismes de base pour l'élaboration et la mise en œuvre des pratiques éducatives qu'ils souhaiteraient développer. Ils organisent également des activités d'appropriation des outils et du matériel élaborés pour que les organismes de base puissent les mettre à profit.

Il en va de même du travail de la quinzaine d'organismes communautaires autonomes de formation reconnus comme tels par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ces organismes agissent comme ressources pour soutenir et développer les pratiques des organismes de base, notamment en ce qui a trait à leurs pratiques d'éducation populaire. Ils contribuent notamment à ce que ces pratiques demeurent centrales dans l'action communautaire autonome. Ils permettent de former le personnel d'animation, de développer de nouvelles stratégies d'intervention (ce qui a été illustré précédemment par les projets de Communautique), de créer du matériel d'animation, d'effectuer des recherches en appui aux pratiques ou d'assurer l'archivage, le transfert et la diffusion des connaissances, notamment celles liées à l'éducation populaire.

La documentation transmise au Conseil par des regroupements d'organismes et des organismes communautaires autonomes de formation témoigne de ces pratiques de soutien aux activités d'éducation populaire. Les thèmes abordés par ces outils sont très variés. Ceux-ci nourrissent des pratiques en éducation populaire et fournissent des occasions de formation continue au personnel des organisations membres. Ces documents sont notamment les suivants :

- un chapitre d'un guide de sensibilisation et d'animation à l'intention des intervenantes et des intervenants de première ligne et portant sur les mariages « arrangés et forcés »;
- une formation sur un plan de développement de la relève dans les groupes féministes;
- un colloque sur l'éducation populaire autonome féministe permettant de partager des expériences et amenant les nouvelles intervenantes à comprendre cette approche éducative;
- un outil destiné aux organismes de base et permettant d'aborder avec les adultes le concept de démocratie dans une perspective de citoyenneté active;
- un guide d'information sur les concepts de seuil de faible revenu et de sécurité économique de même que sur les programmes de retraite du Québec et du Canada offerts aux intervenantes des groupes féministes.

2.5 CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE 2

Le chapitre 2 a permis de dresser un portrait de l'éducation populaire en retraçant son historique et en présentant les pratiques actuelles de ses acteurs clés. Ce portrait a jeté un éclairage sur son ancrage dans différents milieux, la pluralité de ses modes et sa capacité à faire la jonction entre les politiques éducatives et les politiques sociales.

Depuis le début du XXe siècle, le champ de l'éducation populaire a connu différentes phases laissant entrevoir son caractère mouvant. Le Conseil a défini quatre grandes périodes historiques qui ont marqué sa reconnaissance au fil des années. Il les a analysées en fonction de deux milieux : le milieu institutionnel, mis en place par l'État, où interviennent les commissions scolaires et les cégeps; le milieu non institutionnel, qui regroupe les diverses initiatives de la société civile et qui résulte très souvent de la mobilisation des mouvements sociaux et des luttes populaires.

Précisons que chacun de ces milieux est traversé par deux courants qui se distinguent au regard de la finalité des approches et des pratiques d'éducation populaire. D'une part, un courant d'adaptation sociale renvoie aux pratiques visant à faciliter l'adaptation de la personne à des changements qui se produisent dans son milieu de vie, notamment par la mise au jour de ses compétences et de ses connaissances. D'autre part, un courant de transformation de la société regroupe les pratiques visant à modifier les rapports sociaux dans la recherche du bien commun et d'une plus grande justice sociale, de façon à favoriser l'inclusion de toutes et de tous. Loin de s'opposer, ces deux courants, que les travaux du Conseil révèlent, doivent être appréhendés comme deux pôles d'un continuum au sein duquel les pratiques d'éducation populaire s'inscrivent.

Au cours de la première période, qui commence au début du début du XXe siècle et se termine au début des années 1960, l'éducation populaire est en fait quasi synonyme d'éducation des adultes. Elle prend principalement forme grâce aux initiatives de l'Église catholique et du mouvement ouvrier, qui visent généralement à répondre aux besoins des adultes des milieux ouvriers, populaires et ruraux, par exemple les cercles agricoles. Elle se trouve également dans les activités de mouvements laïques, tels que l'Institut canadien ou l'Université populaire, qui a vu le jour dans les années 1920.

La deuxième période s'étend des années 1960 jusqu'aux années 1980. L'éducation populaire y connaît un véritable essor, particulièrement en raison de son institutionalisation progressive découlant de la mise en place du ministère de l'Éducation. Bénéficiant d'une reconnaissance officielle de l'État, les pratiques d'éducation populaire sont déployées dans les commissions scolaires, par leurs services d'éducation des adultes, et dans les cégeps, par l'entremise de la formation socioculturelle.

Ce dynamisme se constate également du côté de l'éducation populaire non institutionnelle. Associée à l'idée de promotion collective et de transformation sociale, l'éducation populaire est alors au cœur des activités d'une variété d'organismes issus de la société civile, comme les comités de citoyens, les organismes volontaires d'éducation populaire, le mouvement coopératif et les organisations syndicales. Elle se trouve dans plusieurs champs d'activité : la santé, la consommation, la défense des droits, la revitalisation de quartiers urbains, etc.

Au cours de la troisième période, qui s'écoule des années 1980 jusqu'aux années 2000, l'éducation populaire subit d'importantes transformations qui conduisent à sa marginalisation. Pour l'éducation institutionnelle, sa place est remise en question. Ce questionnement reflète, dans une large mesure, la redéfinition du rôle de l'État inspirée des principes néolibéraux qui se traduisent par les premières compressions budgétaires dans différents secteurs. Alors qu'elle est mise de côté dans les cégeps avec la réforme de l'enseignement collégial au tournant des années 1990, l'éducation populaire voit sa place considérablement réduite au sein des commissions scolaires, notamment avec la fin du financement des services d'éducation populaire.

Du côté de l'éducation populaire non institutionnelle, cette période est également synonyme de changements significatifs. Prenant le relais de l'État à la suite de son désengagement dans certains champs sociaux, les organismes communautaires diversifient et élargissent leurs pratiques d'éducation populaire. Devant de nouveaux enjeux, ils se mobilisent en vue de faire reconnaître leur apport au développement du Québec et de préserver leur autonomie. La notion d'action communautaire autonome devient le point d'union entre les divers organismes communautaires et le fondement de leur demande de reconnaissance auprès de l'État.

La plus récente période, qui a commencé au début des années 2000, s'inscrit dans la continuité des tendances observées au cours de la décennie précédente. En milieu institutionnel, des pratiques d'éducation populaire sont toujours présentes au sein des commissions scolaires, bien qu'elles y occupent une place marginale. En ce qui concerne le milieu non institutionnel, un changement majeur survient en 2001 avec l'adoption de la politique de reconnaissance et de soutien à l'action communautaire (PRSAC). Même si cette dernière vise à promouvoir et à soutenir l'action communautaire, qui inclut l'action communautaire autonome, elle a comme effet de gommer la reconnaissance distincte de l'éducation populaire par l'État. Les pratiques d'éducation populaire sont dorénavant reconnues comme une caractéristique intrinsèque de l'action communautaire autonome. Le pairage entre ministères et organismes d'action communautaire autonome se fait maintenant en fonction de la proximité de leurs missions respectives. Ce changement se traduit, entre autres, par une perte de visibilité des pratiques d'éducation populaire, notamment auprès de l'État, ainsi que par une relative difficulté à mobiliser le mouvement communautaire autour d'elles.

Dans un autre ordre d'idées, le Conseil s'est penché de façon plus particulière sur les pratiques éducatives déployées par trois acteurs ainsi que sur les formes particulières que chacun met en avant : les commissions scolaires, les organismes d'action communautaire autonome et les centrales syndicales. Ce survol donne un aperçu de démarches éducatives pouvant être entreprises actuellement par les adultes.

Dans le cas des commissions scolaires, les pratiques d'éducation populaire s'inscrivent dans le cadre du Régime pédagogique de la formation générale des adultes, qui comprend divers types de services, dont des services d'éducation populaire. L'offre éducative dans le cadre de ces services varie grandement d'une commission scolaire à l'autre. Suivant des changements apportés au Régime et au financement des services d'éducation populaire, cette offre consiste généralement en des activités associées aux loisirs et aux sports, au développement d'habiletés manuelles ou à l'acquisition de compétences en informatique. Pour répondre aux demandes de la population, des commissions scolaires ont recours à d'autres services, comme le service d'enseignement en intégration sociale, ou à des programmes d'études de la formation de base commune. Ces pratiques d'éducation populaire se rapprochent généralement du courant d'adaptation sociale.

Les organismes d'action communautaire autonome, quant à eux, proposent une approche spécifique en matière d'éducation populaire qui s'ancre davantage dans le courant visant la transformation sociale. L'éducation populaire autonome, qui traduit cette approche, comporte des démarches d'apprentissage et de réflexion critique impliquant une prise de conscience individuelle et collective en vue d'amener les citoyennes et les citoyens à agir collectivement pour transformer leurs conditions de vie ou, plus largement, la société. S'inscrivant dans une perspective de développement du pouvoir d'agir et d'exercice de la citoyenneté, elle s'adresse plus particulièrement aux personnes et aux groupes vulnérables ou en situation d'exclusion.

L'éducation populaire autonome est portée par des organismes de base qui sont présents dans plusieurs domaines : défense collective des droits; droits des femmes; personnes ayant des incapacités physiques ou intellectuelles; lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres; immigration; logement; santé et services sociaux, etc. Elle repose également sur l'action de regroupements régionaux et sectoriels de même que d'organismes communautaires autonomes de formation offrant un soutien pour l'amélioration de la qualité des pratiques d'éducation populaire.

Par ailleurs, la formation offerte aux militants et aux dirigeants des syndicats privilégie généralement des approches andragogiques faisant appel aux expériences des participants et à la réflexion collective. À ce titre, la formation syndicale peut être considérée comme une constituante du champ de l'éducation populaire. D'une part, cette action éducative vise à outiller les militants et les dirigeants syndicaux pour les aider à exercer leurs différents rôles, notamment en leur permettant de faire des apprentissages en rapport avec le monde du travail. D'autre part, des formations concernent des enjeux sociétaux et reposent sur des apprentissages liés à la défense des droits individuels et collectifs ainsi que, plus généralement, à la participation à la société. Dans certains cas, la formation syndicale peut même compléter une formation de base inachevée ou insuffisante.

Finalement, le Conseil a relevé l'importance du travail de diverses organisations qui soutiennent des démarches d'éducation populaire. Quoiqu'elles ne constituent pas des pratiques éducatives proprement dites, ces initiatives contribuent à assurer la qualité de ces démarches ou à en développer de nouvelles. Elles sont portées par plusieurs acteurs, particulièrement par les universités, les cégeps, les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome et les organismes communautaires autonomes de formation. Ces pratiques de soutien peuvent prendre différentes formes : recherche-action, transfert de connaissances, formation du personnel d'animation, création d'outils interactifs et de plateformes Web, etc.

CHAPITRE 3

DES DÉFIS AUXQUELS SONT CONFRONTÉS LES PRINCIPAUX ACTEURS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Dans le présent chapitre, le Conseil rend compte des défis et des besoins relatifs au champ de l'éducation populaire ayant été signalés par ses principaux acteurs et observateurs, notamment en ce qui a trait à sa visibilité et à la reconnaissance de sa pertinence sur le plan éducatif et sociétal. Les propos rapportés ici, qui proviennent tant des personnes consultées que des travaux recensés, mettent au jour des obstacles à l'essor des pratiques d'éducation populaire. Au regard de la concrétisation d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, certains écueils émergent du portrait ainsi dressé.

Au cours des pages suivantes, il sera question, dans un premier temps, de deux défis transversaux qui se dégagent des propos des acteurs et des observateurs du champ de l'éducation populaire. Ces défis sont au cœur de la problématique sous-jacente au présent avis et constituent, à cet égard, deux enjeux déterminants. Le premier défi se rapporte à la reconnaissance par l'État et les citoyens de la légitimité et de la pertinence de l'éducation populaire. Quant au second, il concerne la qualité des pratiques de celle-ci et les mesures de soutien qui s'offrent aux personnes animant des démarches éducatives s'y inscrivant.

Dans un second temps, suivant les résultats de la consultation menée dans les différents milieux étudiés, les défis émergeant en éducation populaire institutionnelle et en éducation non institutionnelle seront discutés. Les situations des commissions scolaires, des organismes d'action communautaire autonome et des organisations syndicales seront respectivement examinées en fonction des obstacles auxquels se heurtent ces acteurs. Alors que l'importance des commissions scolaires a quelque peu diminué depuis les années 1990, les organismes d'action communautaire autonome et les organisations syndicales continuent d'être des intervenants de premier plan. Leur action éducative est tout de même entravée par certaines difficultés. La discussion autour de ces divers défis a permis au Conseil de dégager des pistes de solution, lesquelles seront abordées dans le chapitre suivant.

3.1 DES DÉFIS TRANSVERSAUX

Les consultations et la recherche documentaire menées par le Conseil lui ont permis de dégager deux défis transversaux qui concernent l'ensemble des acteurs du champ de l'éducation populaire. Ces défis mettent en lumière des facteurs devant être pris en considération pour que l'éducation populaire puisse jouer pleinement son rôle.

3.1.1 FAIRE VALOIR LA LÉGITIMITÉ ET LA PERTINENCE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE POUR RÉPONDRE À CERTAINS BESOINS ÉDUCATIFS

Le premier défi devant lequel l'ensemble des acteurs du champ de l'éducation populaire sont placés, soit celui de la reconnaissance de leurs pratiques, est au cœur des travaux du Conseil et en a été, en quelque sorte, l'amorce. Les personnes consultées ont toutes signalé la faible reconnaissance dont font l'objet, en ce moment, les pratiques d'éducation populaire de la part du gouvernement et, plus particulièrement, du MEES. Elles cherchent des moyens de faire reconnaître la légitimité et la valeur de ces pratiques comme une voie éducative en soi pour les adultes, autant dans la perspective de l'éducation continue que dans celle de la formation de base. Cette reconnaissance est, à leurs yeux, également justifiée par la pertinence de ces pratiques pour les adultes qui choisissent de s'y engager. Elles répondent à une partie de leurs besoins et c'est précisément sur cet aspect que doit se situer le pivot de la reconnaissance recherchée.

Rappelons que la pertinence des pratiques d'éducation populaire doit être appréhendée selon une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Ces pratiques non formelles permettent de répondre à des besoins éducatifs qui peuvent surgir à différentes étapes de la vie. Les acteurs consultés par le Conseil ont souligné le rôle de ces pratiques au regard de la participation sociale et de l'exercice de la citoyenneté. Ces dernières se caractérisent notamment par leur accessibilité

sur le plan financier et social, dans la mesure où elles peuvent convenir à des personnes pour qui le cadre éducatif formel s'avère inapproprié. Elles peuvent permettre à des adultes de briser leur isolement social et d'entreprendre une démarche pour se réapproprier leur pouvoir d'agir.

Les travaux menés par le Conseil ont permis de constater que des pratiques d'éducation populaire trouvent leur place même en l'absence de cette reconnaissance jugée importante par les personnes consultées. Ainsi, ce ne sont pas tant des craintes relatives à la disparition de l'éducation populaire qui amènent les acteurs de ce secteur à chercher la reconnaissance. C'est plutôt de constater, comme certaines personnes consultées l'ont mentionné, que des adultes ne trouvent pas de réponse adaptée à leurs besoins, alors qu'une éducation populaire plus connue et largement diffusée, dont les ressources permettent davantage de rejoindre ces adultes, pourrait contribuer à combler ces besoins éducatifs. Il faut aussi considérer les difficultés de l'éducation des adultes à faire émerger une demande éducative qui n'est pas explicitée actuellement. C'est par rapport à cet enjeu de l'accès à des voies éducatives appropriées et de l'expression de la demande que les questions de visibilité et de reconnaissance de l'éducation populaire prennent leur sens.

LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE FORMATION CONTINUE ET SON PLAN D'ACTION : UNE PREMIÈRE ÉTAPE INACHEVÉE

Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, en réaction à la perte de visibilité et de reconnaissance de l'éducation populaire, des revendications diverses ont été formulées en faveur de ce champ de l'éducation des adultes tout au long des années 1980 et 1990 (ex. : MEPACQ, 2001; MEPACQ, RGPAQ et Table des fédérations et des regroupements nationaux, 1992; Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire, 1995; Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 2001; TREAQ, 1986, 1990). En analysant les constats qui ont été dressés par les acteurs et les observateurs de l'éducation populaire, le Conseil a noté que ces revendications perdurent. Avant de présenter ces constats, il importe de s'intéresser aux intentions portées par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui suggérait un renouvellement de la vision de l'éducation des adultes. Ce document directeur et sa mise en œuvre n'ont toutefois pas répondu aux attentes des milieux déployant l'éducation populaire au regard de la reconnaissance de leurs pratiques.

L'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, placée sous le thème *Apprendre tout au long de la vie*, laissait espérer un renouvellement de la vision gouvernementale de l'éducation des adultes en fonction d'un horizon plus large et plus englobant (ICEA, 2016; Meunier, 2006). Ce document atteste effectivement l'existence de modes et de lieux de formation diversifiés qui ont permis « l'émergence de modèles d'apprentissage formels et non formels », tout en soulignant le besoin d'accroître la collaboration entre les acteurs concernés et la cohérence dans le déploiement des différents services propres à une offre éducative éclatée (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 1). On y reconnaît également des besoins diversifiés auxquels des réponses éducatives peuvent être apportées, tout en soulignant l'importance de tous les considérer (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 2).

Toutefois, les orientations de la Politique et du plan d'action l'accompagnant offrent une perspective de l'éducation des adultes et de la formation continue axée principalement sur la formation de base formelle et la formation continue liée à l'emploi. Ses autres axes ont trait à l'accroissement des possibilités de reconnaissance officielle des acquis et des compétences, ainsi qu'aux moyens de réduire les obstacles relatifs à l'accessibilité aux études et à la persévérance des adultes dans leur démarche éducative.

La place laissée au volet non formel de l'éducation, dont l'éducation populaire, dans la vision de l'éducation des adultes offerte par ce document est plutôt marginale. On la confine pour l'essentiel à une orientation portant sur la formation de base à laquelle les organismes d'action communautaire

autonome en alphabétisation sont conviés à contribuer de façon accrue pour former les adultes ayant des besoins de cet ordre (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 5-6). Le plan d'action propose également d'intensifier la participation des « organismes d'action communautaire autonome ayant des mandats en formation des adultes » en matière de services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement pour les adultes qui entreprennent un projet de formation (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 9).

Par ailleurs, en ce qui concerne la reconnaissance des acteurs de l'éducation populaire, la Politique et le plan d'action proposent que soit légalement reconnu l'apport des organismes d'action communautaire autonome en éducation des adultes. Une modification apportée à la loi constitutive du ministère de l'Éducation est avancée comme voie d'action à cet égard (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 11). Le Ministère s'engage également à revoir les programmes de soutien qu'il offre à certains de ces organismes. Ces derniers sont les seuls en éducation populaire à être conviés à titre de lieux de formation. Précisons que, selon les orientations de la Politique et du plan d'action, les autres milieux non formels mentionnés (ex. : milieux syndical, coopératif ou de la santé et des services sociaux) ne sont pas interpellés dans leur rôle d'agents d'éducation (dont l'éducation populaire).

Pour ce qui est du milieu institutionnel, nous avons vu que les possibilités d'éducation populaire visant à favoriser l'éducation à la citoyenneté et aux rôles sociaux sont fortement réduites du côté des commissions scolaires. En cette matière, la Politique proposait le développement d'un nouveau curriculum de la formation de base incluant des objectifs d'éducation à la citoyenneté et à l'exercice de rôles sociaux. Celui-ci comprend une première composante[114], en application graduelle depuis 2007, soit la formation de base commune, ayant comme objectifs « l'acquisition de compétences axées sur le développement cognitif, affectif et psychomoteur de l'adulte, sur l'utilisation des outils de communication et la résolution de problèmes associés aux situations de la vie courante de l'adulte » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 10). Les apprentissages relatifs aux rôles sociaux et à l'exercice de la citoyenneté sont donc inclus principalement dans cette voie formelle, sans réinvestissement des voies distinctes (ex. : services d'éducation populaire du Régime pédagogique, action communautaire autonome) qui auraient pu traduire cette préoccupation gouvernementale pour certains besoins fondamentaux des adultes. Ce dernier choix aurait aussi pu incarner davantage la proposition de la Politique de mettre à contribution une plus grande diversité de lieux et de modalités, ceux-ci existant déjà par ailleurs.

À l'échéance du plan d'action, en 2007, la seule mesure explicite qui aurait permis la reconnaissance d'une partie du champ de l'éducation populaire – celle concernant la modification de la Loi sur le ministère de l'Éducation à des fins de reconnaissance de l'éducation populaire issue des organismes d'action communautaire autonome – n'avait pas été réalisée. Encore aujourd'hui, l'apport de l'éducation populaire à l'éducation des adultes reste à être mis en lumière concrètement par le MEES.

En somme, si la politique adoptée en 2002 prend appui sur des définitions et des principes découlant de la Déclaration de Hambourg, force est de constater qu'il reste des efforts à faire pour véritablement inscrire la conception de l'éducation des adultes dans une vision d'apprentissage tout au long et au large de la vie.

114. La deuxième composante, la formation de base diversifiée, met en œuvre le second cycle du secondaire prévu dans les services d'enseignement inscrits au Régime pédagogique de la formation générale des adultes.

UNE SYNTHÈSE DES CONSTATS DRESSÉS PAR LES ACTEURS ET LES OBSERVATEURS DES MILIEUX D'ÉDUCATION POPULAIRE

Les acteurs de l'éducation des adultes qui ont été consultés par le Conseil ont tous souligné les difficultés et les effets liés à la non-reconnaissance par le gouvernement, surtout par le MEES, de l'éducation populaire et des besoins éducatifs des adultes hors de la formation de base formelle et de celle liée à l'emploi. Ces difficultés se déclinent de différentes manières selon le milieu dans lequel les pratiques se déploient. Elles s'observent autant au sein du milieu institutionnel que dans le milieu non institutionnel.

Les constats suivants sont issus des échanges qui ont été tenus avec les acteurs du secteur ou des recherches documentaires effectuées :

- Dans les centres d'éducation des adultes, l'évolution qu'ont connue les services d'éducation populaire inscrits dans la Loi sur l'instruction publique et le Régime pédagogique de la formation générale des adultes a eu des effets importants. Selon les personnes consultées, ils ont actuellement peu de sens et sont difficiles à mettre en œuvre, ce que nous verrons à la section 3.2.1.1. Elles ajoutent que l'éducation des adultes dans les commissions scolaires, à l'heure actuelle, se résume essentiellement à une éducation de deuxième chance, ce que certains chercheurs soutiennent également (Doray et Bélanger, 2014). Pour ces personnes, la mission des centres devrait rejoindre des adultes de tous les âges et répondre à une plus grande diversité de besoins par différents moyens éducatifs, et non être axée principalement sur l'achèvement de la scolarisation des jeunes adultes, même si cet objectif garde toute sa légitimité. On avance que des moyens faisant notamment appel à des pratiques d'éducation populaire manquent en ce qui a trait au développement du pouvoir d'agir dans le monde d'aujourd'hui.
- Du côté de la formation continue des cégeps, l'espace pour une perspective davantage axée sur les besoins éducatifs de nature sociale ou culturelle est actuellement restreint. Les personnes issues du milieu collégial constatent son amenuisement avec le temps qui passe.
- Hors du réseau public d'éducation, on constate aussi cette perte de reconnaissance par l'État des pratiques éducatives du champ de l'éducation populaire, une perte qui a des conséquences significatives. Par exemple, la reconnaissance de la formation syndicale par l'État est très limitée. Elle se concentre principalement sur la formation en matière de santé et de sécurité au travail et la francisation. On le constate aussi dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui mentionne l'apport des organisations syndicales « parmi les acteurs importants de la formation continue » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 41), mais ce rôle n'est explicité qu'à propos de leur participation aux instances de concertation autour de la formation de la main-d'œuvre (ex. : Commission des partenaires du marché du travail). La reconnaissance de l'organisation syndicale comme lieu de formation citoyenne en soi et d'acquisition d'un pouvoir d'agir dans la société s'est dissipée. L'image qui demeure est principalement celle d'organisations de défense des droits des travailleuses et des travailleurs.
- Pour le mouvement d'action communautaire autonome, la dilution de la reconnaissance de l'éducation populaire mentionnée précédemment pose un défi de cohérence interne. D'une part, ce mouvement doit s'assurer que l'objectif de transformation sociale et l'éducation populaire demeurent au cœur de l'action de ses organismes membres. D'autre part, il doit s'assurer de la reconnaissance de ces pratiques et du respect des principes de la PRSAC par les ministères et les organismes gouvernementaux, ce qui ne va pas de soi. Les représentantes et les représentants de l'action communautaire autonome consultés ont fait valoir que, dans bien des cas, ce sont principalement les services alternatifs (ex. : hébergement, conseils individuels, dépannage alimentaire) offerts par les organismes qui suscitent l'intérêt des ministères auxquels ils sont rattachés et non leur action éducative ou collective, ce qui crée une tension importante. En outre, nous l'avons vu, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ne se reconnaît plus un rôle distinct au regard de l'éducation populaire autonome en général. Il en ressort que les pratiques éducatives propres aux organismes d'action communautaire autonome ont moins de visibilité et sont passées sous silence.

- Des problèmes de reconnaissance sont également notés pour d'autres acteurs. C'est notamment le cas dans le réseau de la santé et des services sociaux, où les fonctions d'organisateur ou de travailleur communautaire sont remises en question dans les efforts de rigueur budgétaire depuis quelques années (Deslauriers, 2007, p. 10; Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire en CSSS, 2014). Dans ce réseau, les personnes qui occupent ces fonctions possèdent une expertise qui met à profit, entre autres, des pratiques d'éducation populaire pour permettre à des adultes d'accéder à une démarche éducative visant, entre autres, l'accroissement de leurs compétences et de leur pouvoir d'agir sur différentes sphères de leur vie, notamment en ce qui a trait à l'agir citoyen, au développement local et à la prévention en matière de santé.

  Actuellement, cette expertise est menacée par la reconfiguration de ce réseau. Du côté des organisateurs communautaires, on craint notamment que l'intégration dans une même structure régionale (les centres intégrés de santé et de services sociaux) d'établissements offrant des services locaux ou de première ligne (ex. : centres locaux de santé communautaire) et d'établissements offrant des services plus spécialisés contribue « à marginaliser davantage la mission préventive des nouveaux établissements en concentrant les préoccupations et les ressources uniquement dans les services curatifs » (Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire en CSSS, 2014, p. 5). En outre, on craint que le mode de financement ne marginalise davantage la promotion et la prévention en matière de santé ainsi que le soutien au développement des communautés, lesquelles reposent notamment sur des pratiques d'éducation populaire. Il en découlerait une diminution potentielle des pratiques d'éducation populaire et de la capacité de soutien des personnes visées par le réseau de la santé et des services sociaux par des démarches éducatives répondant à leurs besoins à court, mais aussi à plus long terme.

À la lumière de ces constats, on observe que la faible reconnaissance de l'éducation populaire a des conséquences sur la capacité de certains acteurs à mettre en œuvre de telles pratiques. Cette absence d'une reconnaissance officielle par l'État et des mesures de mise en œuvre visant à assurer l'application des pratiques d'éducation populaire tend à marginaliser ces acteurs au sein du secteur de l'éducation.

Les conséquences sont importantes puisqu'il en découle un rétrécissement des possibilités pour plusieurs personnes qui trouveraient réponse à certains besoins dans ces pratiques éducatives. Cette tendance affecte la réalisation du droit à l'éducation pour certains adultes. De plus, des personnes consultées font valoir que l'absence d'une reconnaissance significative de l'éducation populaire et de son apport a des conséquences importantes pour les citoyennes et les citoyens ainsi que la société. Le rapport de dépendance des personnes vulnérables ou exclues est plus grand vis-à-vis de l'État et suscite davantage de pratiques de « dépannage », ce qui perpétue les situations de pauvreté et d'exclusion. De plus, la participation active à la société d'une partie de sa population n'est pas soutenue.

3.1.2 MAINTENIR ET AMÉLIORER LA QUALITÉ DES PRATIQUES ÉDUCATIVES : DES CONDITIONS PRÉALABLES À REVOIR ET DES MESURES DE SOUTIEN À DÉVELOPPER

Un second défi concernant l'ensemble des acteurs du champ de l'éducation populaire se rapporte à la qualité des pratiques éducatives. À la lumière de ses consultations et de ses recherches documentaires, le Conseil a constaté que le maintien et le développement de la qualité des pratiques éducatives caractérisant l'éducation populaire constituent une préoccupation de premier plan. D'une part, pour certains acteurs du milieu, le souci d'offrir des pratiques mieux étoffées et bien conçues a crû au fil du temps, ce que traduit notamment la structuration graduelle du champ de l'éducation populaire. D'autre part, certains changements survenus au cours des dernières décennies ont fait naître des préoccupations quant à cette question de la qualité des pratiques éducatives, lesquelles appellent à une réflexion globale. La capacité d'offrir de la formation continue aux personnes chargées de l'animation ou des interventions à caractère éducatif ou encore la

formation initiale des personnes appelées à mettre en œuvre des pratiques d'éducation populaire représentent des éléments de cette réflexion. De même, il ressort que la qualité des pratiques passe aussi par le recours à des collaborations qui permettent de la soutenir et d'enrichir les apprentissages des participantes et des participants.

Avant de détailler les préoccupations relatives à la qualité des pratiques éducatives et, par conséquent, de mettre au jour les dimensions de ce défi, il convient d'apporter quelques précisions au sujet des compétences particulières que doivent posséder les animateurs ou les intervenants en éducation populaire. L'acquisition de ces compétences est un gage de qualité des pratiques éducatives.

DES COMPÉTENCES PROPRES AUX PRATIQUES ÉDUCATIVES

Les documents soumis au Conseil et les consultations qu'il a menées indiquent que, dans le cadre propre à l'éducation populaire, le rôle des animatrices et des animateurs est distinct de celui joué traditionnellement par les enseignantes et les enseignants. Cette observation est valable autant dans le milieu institutionnel que dans le milieu non institutionnel.

Premièrement, la démarche d'éducation populaire requiert des compétences en animation de groupe. Elle repose aussi sur la capacité des intervenantes et des intervenants de susciter des apprentissages permettant le développement d'une perspective critique. Pour ce faire, l'animatrice ou l'animateur doit se distancier de pratiques éducatives privilégiant l'acquisition de notions prédéterminées. Son expertise doit lui permettre de faire des situations de vie des participants et de leur expérience le point de départ de ces apprentissages. L'intervenante ou l'intervenant doit susciter des apprentissages pouvant rendre les personnes aptes à mieux prendre en charge leur vie et à participer à la société, à travers différentes modalités faisant notamment appel à des interventions et à des actions concrètes (ex. : démarche de revendication pour l'obtention d'un *tarif alpha* dans le transport en commun) (voir la section 2.2.2).

Deuxièmement, la capacité des intervenantes et des intervenants à prendre en compte les cultures (ex. : statut socioéconomique, origine ethnique, niveau de langage ou de scolarité), les manières d'être, les préoccupations, les forces et les intérêts des personnes qu'ils rejoignent par leurs pratiques d'éducation populaire est centrale pour que ces adultes perçoivent la pertinence des démarches qu'ils entreprennent. Dans la Déclaration de Hambourg, les États signataires ont entériné l'idée qu'il « est indispensable que les démarches adoptées en matière d'éducation des adultes soient fondées sur l'héritage, la culture, les valeurs et le vécu antérieur des intéressés et qu'elles soient conduites de manière à faciliter et à stimuler la participation active et l'expression des citoyens » (UNESCO, 1997). Cette proposition est particulièrement juste en éducation populaire. Elle fait de l'adulte le point de départ de l'organisation de la démarche éducative.

Cela requiert une capacité d'analyse et des compétences particulières chez l'animatrice ou l'animateur pour qu'elle ou il soit en mesure d'appuyer ces démarches sur les cultures des personnes participantes, ce qui peut poser des défis, notamment sur le plan de la communication et de la prise en compte des intérêts et des besoins de ces personnes. En outre, l'animatrice ou l'animateur doit mettre en œuvre une démarche éducative organisée qui permet d'atteindre les buts fixés, mais qui laisse une place suffisante aux participantes et aux participants pour qu'ils puissent l'orienter selon le sens recherché et contribuer au choix des modalités qui leur apparaissent les plus pertinentes. Afin de soutenir adéquatement cette démarche éducative, l'animatrice ou l'animateur doit trouver le savant dosage entre, d'une part, une démarche préalablement structurée et planifiée et, d'autre part, la mise en place d'un processus axé sur les personnes participantes, qui peuvent lui donner la direction souhaitée et ainsi exercer leur pouvoir d'influence (Le Bossé, 2003, p. 35-36) et développer leur esprit critique ainsi que leur autonomie. Cela demande de la part des animatrices et des animateurs des compétences professionnelles précises.

Par l'unicité de chaque démarche, l'animatrice ou l'animateur doit aussi pouvoir trouver, utiliser ou créer le matériel pédagogique nécessaire à certaines étapes, envisager les façons d'aborder les apprentissages ou de traiter les questions à l'étude et susciter le développement de l'esprit critique par rapport au problème ou au besoin à l'origine de la démarche. Elle ou il doit également être en mesure d'aller chercher les collaborations requises – par exemple pour la production de savoirs ou le transfert de connaissances – au moment opportun, notamment pour l'acquisition de connaissances propres aux questions abordées et l'atteinte des objectifs du groupe.

Ainsi, en éducation populaire, il apparaît que le caractère structuré ou planifié des pratiques est garant en bonne partie de leur qualité. Cette préparation doit tenir compte des objectifs des personnes qui entreprennent une démarche éducative. L'autre élément clé est lié à la flexibilité et à l'adaptation de la démarche éducative en fonction de l'évolution des besoins du groupe visé. Sur le plan professionnel, cela fait appel à la capacité à soutenir adéquatement les participantes et les participants dans leur évolution, avec les bons outils, les bonnes approches andragogiques et le juste degré d'intervention. On peut donc concevoir à quel point il est important, pour les personnes qui assument l'animation ou les interventions, de développer les compétences requises.

UNE SYNTHÈSE DES CONSTATS DRESSÉS PAR LES ACTEURS ET LES OBSERVATEURS DES MILIEUX DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Le souci de la qualité des pratiques et de leur mise en œuvre a été évoqué par plusieurs personnes dans les différents milieux consultés au cours des travaux du Conseil. Notamment, on relie la légitimité et la pertinence de l'éducation populaire à cette question qui préoccupe les intervenantes et les intervenants de ces milieux. Par ailleurs, il ressort que la qualité des pratiques éducatives est tributaire de mesures permettant de l'enrichir, comme des activités de formation offertes par des organismes de formation ou des établissements d'enseignement ou encore l'offre de mesures d'appui sous différentes formes. Le Conseil note l'importance de ces modalités d'accroissement de la qualité des pratiques dont l'existence est parfois fragile.

À la lumière des consultations et des recherches documentaires qu'il a effectuées, le Conseil retient les constats suivants :

- La formation initiale et continue des animatrices et des animateurs fait l'objet d'une préoccupation dans les différents milieux. Les moyens de répondre à cette préoccupation ne seraient toutefois pas toujours faciles à mettre en œuvre.
- De façon générale, la formation initiale permettant de développer les compétences professionnelles en éducation populaire dans certains programmes des établissements d'enseignement supérieur serait insuffisante ou susciterait peu d'intérêt de la part des étudiantes et des étudiants (ex. : les volets relatifs à l'éducation populaire des programmes de travail social et de service social). Par conséquent, dans certains milieux, on peine parfois à trouver du personnel adéquatement formé pour les postes d'animation dans une perspective d'éducation populaire. Si les personnes recrutées partagent les valeurs de l'organisme, leur préparation et leur savoir-faire sont parfois insuffisants.
- Compte tenu du constat précédent, plusieurs organisations doivent se doter de moyens de formation continue à l'interne ou dans leur réseau pour leur personnel. Dans plusieurs milieux, la formation relative à l'animation est acquise à l'interne, par des pratiques et des activités que les organisations se donnent elles-mêmes. Toutefois, le temps et les ressources se font de plus en plus rares pour l'organisation de telles activités ou la participation à celles proposées par d'autres organisations. Notamment en action communautaire autonome, l'engagement personnel des intervenantes et des intervenants permet de compenser cette situation, mais cela se ferait au prix d'une diminution de leur qualité de vie. De plus, certains organismes connaissent un problème de formation du personnel d'animation en ce qui concerne les pratiques d'analyse sociopolitique qui sont mises en œuvre en théorie avec les participantes et les participants, pour favoriser leur prise de conscience, alors qu'en réalité, ce ne serait pas toujours le cas, parfois par manque de savoir-faire (CPRF, 2011, p. 6).

- Dans le milieu communautaire autonome, le temps manque pour développer ou s'approprier un contenu, acquérir une formation sur des approches pédagogiques novatrices, échanger avec ses pairs, établir les collaborations qui pourraient être porteuses ou participer à des activités de mise en commun. Les besoins des personnes rejointes pour des services de première ligne qui n'ont pas de caractère éducatif collectif prendraient une place croissante. Devant ces difficultés, certains organismes délaissent l'approche d'éducation populaire autonome en faveur d'une activité éducative prenant plutôt la forme de services ou d'un accompagnement souvent individualisés. Les personnes consultées dans le milieu communautaire autonome voient dans ce phénomène une substitution à moindre coût pour des services que l'État choisit de ne plus offrir.
- Dans les commissions scolaires, une partie de l'offre de formation s'appuie sur des pratiques d'éducation populaire. Dans ce cadre, le souci de garantir leur qualité se traduit, dans plusieurs centres d'éducation des adultes, par l'embauche de personnes titulaires d'un brevet d'enseignement. Cela soulève toutefois un certain nombre de questions relativement à la compétence de ces personnes à travailler auprès d'adultes et à intégrer les pratiques propres à l'éducation populaire dans leurs interventions, puisque les programmes universitaires qui donnent accès au brevet d'enseignement tiennent peu compte de l'enseignement destiné aux adultes et encore moins de l'éducation populaire (voir la section 4.4.1.2).
- On constate, par ailleurs, que l'existence même des moyens développés pour produire, archiver, partager et diffuser des connaissances relatives aux pratiques éducatives non formelles et aux diverses expériences pédagogiques est constamment remise en question, le financement des organisations qui jouent ce rôle provenant en bonne partie du gouvernement. On craint que de nouvelles compressions ne forcent ces organisations à fermer leurs portes ou fassent disparaître des structures, ce qui aurait des conséquences importantes sur les possibilités de formation du personnel ou le développement des pratiques d'éducation populaire. Il en va de même pour certaines organisations qui axent leur activité en bonne partie sur le transfert des connaissances et la recherche dans le but d'enrichir les pratiques des autres.
- De plus, certaines possibilités de soutien aux démarches d'éducation populaire de collectivités issues de la société civile sont disparues. C'est notamment le cas des services d'animation communautaire et de support à l'action communautaire des commissions scolaires. Ces derniers avaient acquis une expertise permettant de soutenir des démarches menées par des collectivités hors du cadre scolaire, notamment en les outillant en ce qui a trait à l'animation et à la prise en charge de ces démarches (MEQ, 1978, p. 18-20). Ces services avaient été revendiqués, entre autres, par des associations de femmes, par exemple l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (AFEAS) (Marchand, 1968, p. 3), dans les années 1960 et 1970. Les démarches issues d'initiatives de la société civile menées sans le soutien des organisations engagées en éducation populaire ne bénéficient donc pas de ressources pour appuyer leur processus d'éducation populaire et d'action collective. Leurs propres ressources et réseaux doivent être mis à profit, ce qui peut s'avérer plus difficile pour certains adultes.
- En matière de formation continue pour le personnel chargé de l'animation, les possibilités offertes par les établissements d'enseignement supérieur ne ressortent pas des propos entendus. Des liens devraient donc être établis pour que de telles possibilités soient mieux connues des promoteurs de l'éducation populaire ou plus accessibles (modalités, temps, coûts).
- Les établissements universitaires et, dans une moindre mesure, les cégeps contribuent également à enrichir la qualité des pratiques des autres promoteurs, notamment celles des organisations syndicales et des organismes d'action communautaire autonome. Les personnes consultées ont émis le souhait que l'accessibilité aux savoirs et la participation de chercheurs à des projets de recherche ou de recherche-action menés avec les organisations de même que les participantes et les participants soient accrues. Toutefois, les services rendus à des collectivités prennent une couleur différente selon les établissements, certains en faisant une mission institutionnelle, d'autres la faisant reposer sur l'initiative des équipes de recherche ou des chercheurs. En outre, les structures d'accueil des demandes ne sont pas courantes, ce qui rend ces ressources moins accessibles et visibles.

- On a souligné le caractère porteur de certains programmes qui ont existé, dont les Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA)[115], qui soutenaient, entre autres, des projets de formation des animatrices et des animateurs, de développement de matériel d'apprentissage, de promotion et de recherche. Les IFPCA ont, par exemple, suscité des collaborations entre des commissions scolaires et des organismes d'alphabétisation populaire. Ce programme a été financé par le gouvernement fédéral pour la dernière fois en 2007-2008. Actuellement, des programmes de ce type sont peu courants.

À la lumière de ces constats, on doit retenir que la qualité des pratiques déployées fait partie des préoccupations des acteurs. Toutefois, il apparaît que le maintien de cette qualité représente un enjeu complexe qui interpelle non seulement les promoteurs de l'éducation populaire, mais également les acteurs qui, par leurs pratiques, contribuent à la soutenir. Ces constats montrent que le maintien de la qualité est certes une question de connaissances, de compétences spécifiques et de processus requis pour une démarche éducative dans le champ de l'éducation populaire. Ils révèlent aussi l'importance des politiques publiques, des dispositifs institutionnels et de mesures particulières qui peuvent créer un environnement comportant des conditions favorables au développement de la qualité des pratiques éducatives.

3.2 DES DÉFIS PROPRES À L'ÉDUCATION POPULAIRE EN MILIEU INSTITUTIONNEL

L'historique retracé dans le chapitre précédent a démontré que la place de l'éducation populaire institutionnelle s'est beaucoup rétrécie, en particulier depuis le début des années 1990. Ce portrait a révélé que seul le réseau des commissions scolaires a continué à faire partie du champ de l'éducation populaire, alors que l'engagement du réseau collégial en cette matière s'est atténué. Malgré une diminution importante sur le plan du volume et de la visibilité pour ce qui est de la contribution des commissions scolaires dans le champ de l'éducation populaire, leur apport demeure significatif.

Les consultations menées par le Conseil ont mis en lumière le principal défi auquel ces dernières doivent faire face. Il s'agit de mettre en place les conditions nécessaires pour que des pratiques d'éducation populaire retrouvent leur place parmi les moyens dont disposent les commissions scolaires pour répondre de façon plus complète aux besoins éducatifs des adultes au sein d'un service éducatif distinct et reconnu permettant de telles démarches. Actuellement, les moyens de répondre à des besoins liés au développement du pouvoir d'agir individuel et collectif des adultes ainsi que de leur capacité à exercer leurs différents rôles sociaux sont limités dans les commissions scolaires. Notamment, les choix exprimés par les politiques éducatives, tout comme l'évolution du financement des services éducatifs et du Régime pédagogique de la formation générale des adultes dans ce milieu, ne favorisent pas le recours à des pratiques d'éducation populaire, l'accent étant mis sur la formation formelle.

115. Les Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) découlent d'une entente intervenue entre le gouvernement fédéral et le Québec en ce qui a trait au Programme national d'alphabétisation (Charest, 1999). Suivant cette entente, le ministère de l'Éducation du Québec coordonnait les projets qui lui étaient soumis par les commissions scolaires et les organismes communautaires et administrait le budget annuel que lui consentait le gouvernement fédéral. Pour respecter les champs de compétence respectifs des gouvernements provincial et fédéral, ce programme ne pouvait servir à dispenser de l'enseignement. Les projets visaient le développement des pratiques en alphabétisation et l'expression de la demande : information sur les services offerts, coordination de projets d'animation en alphabétisation, promotion auprès de la population, activités de recherche, projets innovants en action communautaire autonome, production de matériel pédagogique et d'outils de formation. Les IFPCA ont donné lieu à des collaborations fructueuses entre des organismes communautaires et des commissions scolaires. Une première vague de projets a été financée pour la période 1989-1993.

3.2.1 DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES, ÉLARGIR LA POSSIBILITÉ POUR LES ADULTES DE DÉVELOPPER LEUR POUVOIR D'AGIR INDIVIDUEL ET COLLECTIF, LEUR CAPACITÉ À ASSUMER LEURS DIFFÉRENTS RÔLES SOCIAUX ET LEUR APTITUDE À S'ADAPTER À LA SOCIÉTÉ

Dans la présente section, la situation actuelle de l'éducation populaire au sein des commissions scolaires est abordée sous l'angle de deux principaux constats qui ont été établis par les personnes consultées par le Conseil et qui mettent en relief le défi qui, selon ces personnes, devrait être relevé par les commissions scolaires. Le premier constat concerne les services d'éducation populaire et le Régime pédagogique de la formation générale des adultes. Leur évolution au cours des dernières décennies a conduit à une décroissance des pratiques d'éducation populaire. Les changements qu'ont connus les services d'éducation populaire ont rendu leurs objectifs moins précis. Sans financement, ils se traduisent aujourd'hui, pour une bonne part, par des activités à caractère socioculturel et des loisirs.

Le second constat, qui découle du premier, porte précisément sur le recours à d'autres services du Régime pédagogique pour répondre aux besoins éducatifs des adultes pour lesquels les services d'éducation populaire avaient été mis en place et dont le cadre était mieux adapté. Nous verrons que des commissions scolaires ont recours au service d'enseignement en intégration sociale et, dans une moindre mesure, à d'autres services d'enseignement comme voie alternative pour l'offre d'activités d'éducation populaire. Selon les personnes consultées, ce recours suggère une interprétation inadéquate de ces services. Celle-ci suscite des interrogations et des inquiétudes quant à la capacité des commissions scolaires, dans le contexte actuel, à répondre aux besoins d'adultes aux profils variés par des voies éducatives non formelles.

3.2.1.1 UN RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET UN FINANCEMENT QUI NE PERMETTENT PAS DE RÉPONDRE À DIVERS BESOINS DES ADULTES PAR L'ÉDUCATION POPULAIRE

Depuis les années 1990, la capacité des commissions scolaires à déployer une offre s'appuyant sur l'éducation populaire a diminué. Certains changements se rapportent aux services d'éducation populaire et ont eu une influence majeure à cet égard. D'autres changements apportés au Régime pédagogique de la formation générale des adultes doivent aussi être pris en considération.

UNE ÉVOLUTION DU CADRE DES SERVICES D'ÉDUCATION POPULAIRE QUI REND CES DERNIERS DIFFICILES À METTRE EN ŒUVRE

Rappelons qu'avant le début des années 1990, les services d'éducation populaire permettaient notamment d'entreprendre des démarches d'animation communautaire avec des groupes de personnes partageant un projet qui leur donnait l'occasion d'effectuer des apprentissages importants pouvant être réinvestis dans différentes facettes de leur vie d'adultes (TREAQ, 1990, p. 1-2; Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec, 1980, p. 46). De même, une offre de formations plus structurées, mais partageant tout de même les caractéristiques de l'éducation populaire, visait à outiller les adultes pour les aider à composer avec différentes sphères de leur vie, notamment dans une perspective citoyenne.

Or, les services d'éducation populaire prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes ne permettent plus actuellement d'accomplir des activités éducatives qui embrassent les caractéristiques de l'éducation populaire, sauf pour quelques exceptions. Cette situation tient à deux principaux facteurs.

Premièrement, depuis le début des années 1990, ces services ne bénéficient plus d'un financement ministériel. Par conséquent, l'organisation d'activités éducatives dans ce cadre fait appel à l'autofinancement par la personne participante ou à l'absorption des coûts par la commission scolaire, moyennant divers aménagements budgétaires. Cette seconde solution est plus rarement

mise en application en raison des ressources limitées des commissions scolaires, avec comme conséquence le déploiement d'une offre moins accessible pour les adultes dans le cadre des services d'éducation populaire. Les personnes consultées ont souligné que cette situation comporte une contradiction, puisque les personnes qui pourraient bénéficier le plus des services d'éducation populaire sont souvent celles qui vivent en situation d'exclusion économique.

Deuxièmement, le seul encadrement relatif aux services d'éducation populaire est celui fourni par la Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique et le document administratif présentant les services offerts et les programmes d'études[116]. Aucune balise claire ne permet de bien en cerner les objectifs.

Cette situation découle en particulier des modifications qui ont été apportées au Régime pédagogique de la formation générale des adultes en 2000 et qui ont rendu moins précis les objectifs des services d'éducation populaire (voir l'encadré 21). Mentionnons à cet égard que les balises relatives aux services d'éducation populaire étaient plus claires dans l'instruction annuelle qui déterminait le cadre général d'organisation des services offerts aux adultes et qui tenait lieu de régime pédagogique avant 1994[117]. De même, dans sa première version, adoptée en 1994, le Régime pédagogique offrait une meilleure compréhension des services d'éducation populaire, même si celle-ci pouvait donner lieu à des interprétations diverses. Cependant, au moment d'adopter ce premier régime pédagogique, le ministère de l'Éducation avait déjà entamé son désengagement à l'égard de ce service éducatif inscrit dans la Loi sur l'instruction publique en réduisant le financement qui y était associé (CSE, 1994a, p. 21).

Certes, ces modifications n'ont pas entraîné la disparation des pratiques d'éducation populaire au sein des commissions scolaires, mais leur déploiement n'est pas facilité étant donné la prédominance accordée à l'éducation formelle et l'absence d'un appui ministériel clair et soutenu. De même, il existe toujours une offre de formation correspondant, dans certaines commissions scolaires, aux services d'éducation populaire. Nous verrons toutefois qu'elle ne s'inscrit pas en phase avec la définition retenue par le Conseil.

Les travaux entrepris par le Conseil permettent de préciser certains points d'achoppement également relevés par les représentantes et les représentants des commissions scolaires. Ainsi, selon les personnes consultées, certains éléments du Régime pédagogique qui ont été retirés en 2000 (passages en caractères gras dans l'encadré 21) à propos de l'éducation populaire étaient précisément porteurs de l'idée de développement du pouvoir d'agir qui traverse actuellement le champ de l'éducation populaire. En outre, la disparition de l'article 26 a mis fin à l'obligation d'offrir des services d'animation communautaire et de support à l'action communautaire, lesquels constituaient un outil de collaboration entre les commissions scolaires et les organismes communautaires.

116. Les services d'éducation populaire ne sont pas abordés dans le document administratif 2014-2015 qui présente l'ensemble des services et des programmes d'études de la formation générale des adultes (MELS, 2014b). Dans le document 2015-2016, l'information donnée est une paraphrase du contenu du Régime pédagogique, à l'exception d'un ajout concernant les finalités de l'éducation populaire :

« Ces services contribuent à l'accroissement d'une culture de formation continue. Ils peuvent également constituer une porte d'entrée pour aller vers d'autres services éducatifs » (MEESR, 2015c).

117. Ainsi, dans l'instruction de l'année 1991-1992, on apprend que « les services d'éducation populaire ont pour but de permettre à l'adulte ou à des groupes d'adultes de mieux prendre en charge leur situation de vie et de collaborer au développement social, économique et culturel de leur milieu » (MEQ, 1991, p. 3).

ENCADRÉ 21 LES ARTICLES DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE 1994 CONCERNANT L'ÉDUCATION POPULAIRE[118]

24. Les services d'éducation populaire sont ceux qui sont liés au développement intellectuel, social et culturel de l'adulte ou d'un groupe d'adultes, ainsi qu'à la réalisation de projets communautaires.

25. Les services d'éducation populaire ont pour objet :
    1. ***de favoriser la participation de l'adulte à un processus de responsabilisation favorisant une plus grande autonomie***;
    2. de promouvoir l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements axés sur la situation de vie des adultes, des groupes et des communautés.

26. ***Les services d'éducation populaire comprennent des services de soutien et de collaboration que la commission scolaire offre aux personnes et organismes qui désirent s'en prévaloir.***

En raison des transformations affectant les services d'éducation populaire, les pratiques d'éducation populaire rejoignant la définition du Conseil sont devenues de moins en moins présentes au fil des années. L'appellation de ces services reflète de moins en moins le contenu des activités associées à l'éducation populaire, contribuant à diffuser une image réductrice de celle-ci. Les services d'éducation populaire ne sont plus le point d'ancrage de ces pratiques au sein des commissions scolaires.

LA SIGNIFICATION ACTUELLE DES SERVICES D'ÉDUCATION POPULAIRE : UN GLISSEMENT VERS DES ACTIVITÉS À CARACTÈRE SOCIOCULTUREL

De l'avis des personnes consultées, la conjugaison de ces deux facteurs – un financement ministériel absent et des balises insuffisamment précises – a mené à un glissement des services d'éducation populaire des commissions scolaires vers des activités revêtant presque exclusivement un caractère socioculturel. L'enquête menée par le Conseil auprès de centres d'éducation des adultes indique que cette offre est éclatée, qu'elle varie selon les établissements et que sa cohérence interne sur le plan des objectifs ne va pas de soi.

Certaines commissions scolaires ont fait le choix de ne plus élaborer de programme pour traduire ces services pourtant prévus à la Loi sur l'instruction publique (article 247), leurs tentatives à cet égard soulevant peu l'intérêt de la population, même avec des activités à caractère socioculturel[119]. Ailleurs, les recherches documentaires menées par le Conseil indiquent que le terme *éducation populaire* est peu utilisé pour décrire une offre axée surtout sur les loisirs et l'aspect socioculturel. Les personnes consultées ont souligné que cette expression décrit mal les activités qu'elle désigne et serait porteuse de connotations, ce qui a été décrit à la section 1.3.1 (voir aussi l'encadré 11). Ces établissements utilisent donc d'autres termes : *cours grand public, formations populaires, conférences du soir, formations à la carte, formations pour les 50 ans ou plus*, etc.

Cette offre comprend généralement des activités associées aux loisirs et aux sports, ou encore au développement d'habiletés individuelles (ex. : guitare, espagnol, golf, natation). Des cours plus près des préoccupations de l'éducation populaire actuelle existent aussi (ex. : compétences parentales,

118. Les passages en caractères gras ne figurent plus dans le Régime pédagogique depuis les modifications qui y ont été apportées en 2000.

119. En cette matière, le rôle des municipalités et des corporations de loisirs s'est accru au fil des ans au détriment de celui des commissions scolaires, notamment avec l'adoption de politiques sur les loisirs et la culture à la fin des années 1970.

cuisine collective). En outre, les cours relatifs aux moyens de communication numériques sont fréquents, soit des cours d'informatique de base, mais surtout des formations portant sur l'utilisation d'un téléphone intelligent, d'une tablette numérique, de Twitter ou de Facebook. À la majorité de ces formations, des coûts sont associés et varient entre 50 et 200 dollars, ce qui restreint leur accessibilité pour les personnes qui n'ont pas la capacité de payer.

Pour toutes ces raisons, les personnes consultées estiment que les services d'éducation populaire ne sont paradoxalement plus le lieu d'application des pratiques d'éducation populaire répondant aux besoins des adultes d'aujourd'hui, ce que l'analyse menée par le Conseil tend à confirmer. Les personnes qui ne souhaitent pas intégrer le parcours de formation formelle pour développer les compétences qui permettent de composer avec des situations de vie en rapport avec leurs différents rôles sociaux doivent généralement emprunter d'autres voies.

UNE OFFRE DE FORMATION FORMELLE REPENSÉE QUI NE REJOINT PAS LES PERSONNES VISÉES

Malgré les embûches relevées, la demande d'un soutien éducatif lié au développement d'un pouvoir d'agir s'exprime tout de même chez les commissions scolaires. À ce titre, les personnes consultées ont toutefois souligné une flexibilité insuffisante relativement à la mise en œuvre de l'offre actuelle de la formation générale des adultes pour ce qui est de répondre à des besoins axés sur le développement du pouvoir d'agir dans la société actuelle, notamment à des fins d'éducation citoyenne et de renforcement des compétences relatives aux rôles sociaux. Par exemple, l'offre de cours en formation de base commune (FBC) du Régime pédagogique est à la fois peu exploitée et peu accessible, alors qu'elle comporte des programmes d'études entiers et de nombreux cours qui seraient pertinents pour certains adultes s'ils étaient mis à contribution dans une perspective moins formelle[120]. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux faisaient partie ou s'inspirent des cours d'éducation populaire offerts dans les années 1970 et 1980 (Comité provincial d'éducation populaire dans les commissions scolaires régionales, 1977, p. 3133; MEQ, 1988). Ils abordent des questions sensibles et constituent autant de réponses à des situations de vie pour lesquelles des adultes aimeraient développer un pouvoir d'agir (voir le tableau 7).

Comment expliquer qu'une telle offre soit peu sollicitée et peu accessible? Les travaux menés par le Conseil suggèrent quelques pistes. D'abord, les personnes consultées avancent que la FBC est actuellement fréquentée majoritairement par des personnes dont le projet de formation est l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou des préalables nécessaires pour accéder à la formation professionnelle. Par conséquent, elles sont principalement intéressées aux cours des programmes d'études qui permettent de cheminer en ce sens et qui constituent des préalables à des cours du second cycle du secondaire, soit les mathématiques, le français et l'anglais. Les données d'effectif partielles[121] que le Conseil a obtenues attestent la faible utilisation des cours des autres programmes d'études de la FBC.

Les personnes qui ont participé aux travaux du Conseil soutiennent également qu'une proportion assez importante des élèves en FBC sont des jeunes de moins de 20 ans, ce que confirment les données du MEES (Doray et Bélanger, 2014, p. 241). Ces personnes ne verraient que peu d'intérêt dans la partie de l'offre de la FBC qui est présentée au tableau 7. Par ailleurs, peu de centres font la promotion de ces programmes d'études et de ces cours. Pour des raisons notamment budgétaires, ils ne se trouvent que rarement dans leur programmation.

120. Il faut souligner que, même offerts dans le cadre de la formation de base commune, certains cours très prisés permettant de développer un pouvoir d'agir et des compétences en rapport avec les rôles sociaux sont souvent donnés au moyen d'une approche d'éducation populaire. Des personnes ont rapporté en particulier l'exemple du cours d'informatique de base du service d'enseignement en alphabétisation, qui, conformément au Régime pédagogique, peut être offert à toute la population adulte.

121. Données non présentées.

TABLEAU 7 Exemples de cours de la formation de base commune dont les thèmes pourraient faire l'objet d'une démarche d'éducation populaire

Programme d'études	Alphabétisation	Présecondaire	1er cycle du secondaire (1re et 2e secondaire)
Domaine de l'univers social			
Vie sociale et politique		• Coopération et civisme (50 h)	• Démocratie et droit de vote (25 h) • Droits et responsabilités du citoyen (50 h)
Collectivité et culture		• Exploration des traits culturels du Québec (50 h)	• Valeurs communes et diversité culturelle (25 h) • Projet de solidarité (25 h)
Pratiques de consommation		• Prévention en consommation (50 h)	• Vigilance en consommation (50 h)
Domaine de la vie professionnelle			
Fonctionnement du monde du travail		• Droits et responsabilités au travail (25 h)	• Culture du monde du travail (50 h)
Domaine du développement personnel			
Santé		• Saines habitudes de vie (50 h)	• Santé psychologique (25 h) • Santé et sexualité (25 h)
Vie personnelle et relationnelle		• Changement : passages et défis (50 h)	• Relations interpersonnelles (50 h)
Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie			
Informatique	• Informatique de base (50 h)	• Découverte d'un environnement informatique (25 h) • Production informatique (50 h)	• Intégration informatique (50 h) • Recherche informatique (25 h) • Communications dans un réseau informatique (25 h) • Création informatique (25 h)
Relation avec l'environnement		• Enjeux écologiques des déchets-ressources (50 h)	• Vers une éthique de l'environnement (50 h)

Adapté à partir du MELS, 2007a.

Par ailleurs, selon les personnes consultées, l'écoute du milieu local serait insuffisante dans de nombreux endroits pour ce qui est de déceler des besoins de formation des adultes ou de susciter chez eux l'expression d'une demande ayant trait aux rôles sociaux. Cette situation tient, entre autres, au fait que le budget de fonctionnement de plusieurs centres est entièrement engagé sans sollicitation auprès de la population, notamment par la forte participation des jeunes de 20 ans ou moins et le nombre important de personnes inscrites à la formation de base diversifiée. On a évoqué également, dans le cas des cours de la FBC ne contribuant pas au cheminement vers le diplôme d'études

secondaires, la difficulté à soutenir la demande de formation de manière à constituer des groupes comportant suffisamment d'élèves pour atteindre le ratio de financement prévu par le Ministère.

De plus, la formalisation croissante de la formation offerte aux adultes et la concentration des ressources vers cette dernière, en particulier depuis les années 1990, bien qu'elles répondent à des exigences de société, ont eu pour corollaire de réduire les moyens dont disposaient les commissions scolaires pour rejoindre des adultes qui, pour diverses raisons, ne veulent ou ne peuvent pas entreprendre un parcours scolaire. Pourtant, certains besoins ou intérêts ne nécessitent pas de programme de formation formelle ou ne trouvent pas leur réponse dans un tel programme.

UN OBSTACLE INSTITUTIONNEL À L'APPRENTISSAGE DES ADULTES : L'ARTICLE 33 DU RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Par ailleurs, certains articles du Régime pédagogique de la formation générale des adultes constituent des obstacles pour des adultes voulant réaliser un projet de formation non axé sur l'obtention d'un premier diplôme ou d'une qualification, mais sur l'acquisition d'une meilleure compréhension du monde et de compétences leur permettant de mieux jouer leurs différents rôles sociaux. Ainsi, l'article 33 prévoit, pour les adultes qui résident au Québec, la gratuité des services de formation, à l'exception du présecondaire, du premier cycle du secondaire et du second cycle du secondaire pour les personnes déjà titulaires d'un DES. Cet article crée une barrière institutionnelle rendant difficile l'accès à des formations qui pourraient soutenir leur capacité à jouer activement leurs rôles sociaux. En outre, en ciblant expressément les personnes titulaires d'un DES, l'article 33 ne permet pas à certains adultes de composer avec la détérioration de compétences acquises durant le parcours scolaire initial qui n'auraient pas été utilisées. Or, cette réactivation des compétences pourrait être envisagée comme un moyen de favoriser l'engagement de personnes dans une démarche d'éducation tout au long et au large de la vie, voire comme un préalable à cet engagement.

De plus, cet article ne permet pas de tenir compte des besoins éducatifs qui peuvent se manifester à tous les âges de la vie, dans tous les domaines et chez toutes les personnes, diplôme en main ou non. Chose certaine, il constitue un obstacle à des démarches de formation qui permettraient à certains adultes une mise à jour des compétences qui leur sont nécessaires pour demeurer des citoyennes et des citoyens actifs (ex. : compétences en informatique) ou pour composer avec une nouvelle situation (ex. : relations parents-adolescents complexes). Par cet article, le Régime pédagogique vient donc restreindre l'accessibilité à la formation, plusieurs des cours qui ont une parenté avec l'éducation populaire faisant partie des services d'enseignement du présecondaire et du premier cycle du secondaire (des composantes de la FBC).

3.2.1.2 LE RECOURS À D'AUTRES SERVICES DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES À DES FINS D'ÉDUCATION POPULAIRE : UNE SOLUTION ALTERNATIVE, MAIS IMPARFAITE

L'évolution des services d'éducation populaire et, plus particulièrement, la fin de leur financement ont conduit des commissions scolaires à élaborer des parcours éducatifs s'inscrivant dans une approche d'éducation populaire par l'entremise d'autres services de la formation générale des adultes. En effet, constatant des besoins auxquels les programmes de la formation formelle ou leurs modalités particulières ne sont pas adaptés, les commissions scolaires ont instauré des pratiques que l'on peut associer à l'éducation populaire à même les services d'enseignement[122] prévus au Régime pédagogique et soutenus par l'enveloppe budgétaire dédiée à l'éducation des adultes. Certains besoins détectés ont suscité la mise sur pied de projets de formation reposant sur des approches d'éducation populaire qui visent le développement d'un pouvoir d'agir et l'adaptation à la société, notamment par des partenariats avec des organismes d'action communautaire ainsi que dans les centres d'éducation des adultes sous la forme de formations offertes par du personnel embauché par les commissions scolaires.

122. Voir la figure 1, qui porte sur l'organisation des services éducatifs prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes.

En plus de découler d'orientations que contient la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (diversifier les modes et les lieux de formation et rejoindre des adultes qui ne sont pas touchés par l'offre de formation formelle), le recours à d'autres services, dont le service d'enseignement en intégration sociale, et au partenariat comme moyens de soutenir une offre d'éducation populaire s'explique en bonne partie par la fin du financement des services d'éducation populaire, lesquels comprenaient, comme nous l'avons vu plus tôt, une offre de formation (cours d'éducation populaire) et un volet d'animation communautaire et de soutien à l'action communautaire (TREAQ, 1990). Actuellement, en réponse aux besoins exprimés par des adultes dont le projet éducatif ne cadre pas avec les outils de la formation formelle, des pratiques d'éducation populaire trouvent leur voie dans les commissions scolaires suivant certaines situations, notamment par l'entremise du service d'enseignement en intégration sociale de même que, dans une moindre mesure, des services d'enseignement en intégration socioprofessionnelle et de soutien pédagogique (entrée en formation) (voir la figure 1). Dans certains cas, le recours à ces autres services se fait par une interprétation large de leur objet ou des caractéristiques des personnes qu'ils visent, ce qui pourrait potentiellement se traduire par une perte de sens.

Le Conseil s'est plus particulièrement intéressé au service d'enseignement en intégration sociale. L'organisation du programme d'études élaboré pour ce service, paru en 1998, permet une certaine flexibilité pour des formations adaptées à différents besoins qui peuvent être liés, d'une certaine façon, à l'intégration sociale. De plus, ce programme d'études constitue le moyen par lequel certaines commissions scolaires ont été en mesure d'offrir des services mieux adaptés à des personnes qu'elles n'arrivaient pas à rejoindre directement et pour lesquelles la voie du partenariat avec des organismes d'action communautaire autonome est gagnante. Selon certains représentants d'organismes consultés, ces ententes permettent de structurer leurs pratiques éducatives et de composer avec des situations financières difficiles qui rendraient le volet éducatif de leur mission impossible à soutenir autrement.

Les entretiens menés avec des personnes représentant les commissions scolaires ont également révélé que le service d'enseignement en intégration sociale, par les possibilités de partenariat qu'il offre, a été envisagé comme un moyen de réaliser certains objectifs de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, en particulier ceux visant à rejoindre « certains groupes de la population [qui] éprouvent des difficultés particulières nécessitant un soutien et des réponses mieux adaptés à leurs besoins » (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 3)[123]. Le profil, le projet de vie ou l'expérience scolaire de ces personnes ne cadrent pas toujours avec la culture et l'offre de la formation formelle.

Les recherches entreprises permettent de constater l'usage du service d'enseignement en intégration sociale pour permettre différentes démarches d'éducation populaire, notamment :

- des activités de type « école des parents » pour aider des adultes à mieux soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire et les outiller dans leurs relations avec l'école;
- des cours d'informatique de base pour les personnes âgées;
- en collaboration avec un organisme d'action communautaire autonome, des ateliers, des groupes de discussion et d'autres activités permettant de composer avec un problème de santé mentale;
- un programme de formation donné en collaboration avec un organisme communautaire pour le développement des habiletés sociales chez des personnes vivant des situations d'exclusion sur la base de leur origine ethnique, dans une perspective de citoyenneté active et, dans certains cas, d'employabilité;

123. La Politique proposait d'accorder une attention particulière aux moins de 30 ans sans qualification, aux personnes handicapées, aux membres des nations autochtones, aux personnes immigrantes et aux personnes de 45 ans ou plus sur le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 4-5).

- en partenariat avec un organisme d'action communautaire autonome, des ateliers portant sur la rédaction de ses mémoires dans une démarche collective permettant de prendre conscience de sa réalité comme femme dans la société et de mieux composer avec certaines difficultés psychosociales;
- en collaboration avec un organisme d'action communautaire autonome, des ateliers de cuisine collective visant à développer des habiletés de travail d'équipe, de participation et de consommation responsable.

On peut donc établir un lien entre l'offre qui correspondait, avant les années 1990, aux services d'éducation populaire et ce qui se réalise aujourd'hui par le service d'enseignement en intégration sociale : une part de cours offerts par les centres d'éducation des adultes et reposant sur des pratiques d'éducation populaire, et une part effectuée en collaboration avec des organismes d'action communautaire dont les pratiques permettent de rejoindre des personnes inaccessibles autrement. Alors qu'elles étaient soutenues par les services d'éducation populaire, ces collaborations trouvent maintenant leur voie par cet autre moyen. Notamment, elles permettent de compenser la perte d'expertise en éducation populaire dans les commissions scolaires depuis la fin du financement de ces services. Les intervenantes et les intervenants des organismes partenaires des commissions scolaires détiennent cette expertise et la mettent au profit des adultes concernés. Les organismes d'action communautaire autonome consultés à ce sujet jugent ces collaborations indispensables pour la réalisation des démarches éducatives qu'ils proposent. Inversement, les commissions scolaires qui ont développé de tels partenariats estiment qu'il s'agit d'un excellent moyen de rejoindre des adultes qui, autrement, ne fréquenteraient pas les centres d'éducation des adultes.

Le Conseil a été à même d'apprécier des partenariats de formation solides et durables entre des commissions scolaires et des organismes d'action communautaire autonome dont le financement repose sur des déclarations d'effectifs dans le cadre des services d'enseignement en intégration sociale ou en intégration socioprofessionnelle et de soutien pédagogique.

Par exemple, une entente existe depuis plusieurs années entre un centre d'éducation des adultes et un centre communautaire œuvrant auprès des 16-35 ans, dont la mission vise le soutien à leur intégration sociale et au développement de leur projet de vie, l'accroissement de leur pouvoir d'agir et celui de leurs compétences citoyennes. Le centre communautaire remplit notamment cette mission par des interventions axées sur une approche d'éducation populaire qui permet non seulement l'intégration du contenu des programmes des services d'enseignement susmentionnés, mais aussi l'engagement des jeunes adultes dans la vie associative de l'organisme. Dans le souci de rejoindre des personnes auxquelles l'offre du centre d'éducation des adultes ne conviendrait pas, celui-ci s'est engagé à apporter son soutien financier à la réalisation de la partie éducative de la mission du centre communautaire. Ce soutien repose sur la déclaration de l'effectif (les jeunes adultes) qui effectue une démarche d'apprentissage. Les personnes engagées dans une démarche éducative sont évaluées quant aux acquis et aux compétences qu'elles en retirent. Cette entente rend les trois parties gagnantes : le centre d'éducation des adultes, le centre communautaire et les adultes qui y évoluent. Pour l'organisme, ce soutien est jugé crucial pour le maintien de son volet éducatif. L'impossibilité de reconduire ce partenariat, par exemple en application d'une interprétation étroite de certains services de formation, entraînerait la perte d'initiatives pertinentes qui conviennent aux personnes qui restent indifférentes à l'offre provenant d'autres lieux.

VERS UNE PERTE DE SENS DU SERVICE D'ENSEIGNEMENT EN INTÉGRATION SOCIALE?

Les données relatives au nombre d'inscriptions indiquent un recours croissant au service d'enseignement en intégration sociale depuis la fin des années 1990 (Doray et Bélanger, 2014, p. 235 et 241), notamment dans la foulée de la parution de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, en 2002, qui prône l'apprentissage tout au long de la vie et

qui précise certains groupes de personnes sur lesquels concentrer l'action éducative. De plus, le nombre d'inscriptions de personnes âgées de 50 ans ou plus s'est accru de façon importante dans ce service d'enseignement.

Si les façons de faire relevées permettent de répondre à des besoins liés au développement du pouvoir d'agir et exprimés par des adultes, le Conseil constate toutefois que certaines utilisations du caractère flexible du service d'enseignement en intégration sociale ne respectent pas tout à fait son objectif et ceux du programme d'études qui le traduit. Par exemple, certains projets déployés dans une approche d'éducation populaire et financés par ce moyen ne s'adressent pas toujours aux personnes à qui est destiné le programme d'intégration sociale[124]. Ainsi, on vise parfois des personnes retraitées, la population en général, de jeunes mères chefs de famille monoparentale ou des décrocheurs. Des personnes consultées ont soulevé des inquiétudes relatives à l'attribution des ressources et à la disponibilité des services de formation pour les personnes dont les besoins et le profil cadrent davantage avec les objectifs de ce programme d'études.

Dans un même ordre d'idées, des personnes qui ont participé aux travaux du Conseil estiment que certaines initiatives ou certains projets développés grâce à la flexibilité du service d'enseignement en intégration sociale ne sont pas en phase avec les objectifs de ce dernier et que les propositions éducatives répondent parfois à des besoins moins prioritaires ou moins bien ciblés. Elles craignent notamment les effets d'une offre dont le caractère éducatif ne serait pas central ou d'activités socioculturelles suscitant peu d'apprentissages. Toutes s'entendent sur un point : l'aspect éducatif doit être au cœur des formations et des initiatives qui traduisent le service d'enseignement en intégration sociale, sans quoi une perte de sens pourrait en découler et mener à des remises en question telles que celles qu'a connues, dès les années 1980, le volet d'éducation populaire de l'offre des commissions scolaires en éducation des adultes.

En outre, la situation observée par le Conseil indique que le recours actuel au service en intégration sociale pour rejoindre des personnes souhaitant développer leur pouvoir d'agir dans la société – et dont les motivations seraient mieux desservies par des initiatives éducatives logées à l'enseigne des services d'éducation populaire, qu'on n'arrive plus à leur offrir étant donné l'impératif d'autofinancement – soumet à une tension ce service d'enseignement de la formation générale des adultes.

Pour les personnes interrogées, il est important de voir derrière le recours accru au service en intégration sociale le manque de marge de manœuvre que connaissent, à l'heure actuelle, les centres d'éducation des adultes pour répondre, par une offre d'éducation non formelle, à des besoins relatifs au développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, de leur capacité à assumer avec confiance leurs différents rôles sociaux ou de leur aptitude à s'adapter à une société en changement continuel qui crée de l'exclusion.

LA MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU PROGRAMME : UNE OCCASION À SAISIR

Pour les personnes consultées, l'implantation prochaine d'un nouveau programme traduisant le service d'enseignement en intégration sociale constitue à la fois une occasion à saisir et un défi important pour les acteurs de l'éducation des adultes. L'information à son sujet laisse entrevoir l'élaboration de parcours de formation basés sur les projets de participation sociale des adultes visés en réponse à des besoins bien définis (MELS, 2013). Le nouveau programme offre des balises plus précises pour sa mise en œuvre. Par exemple, la trentaine de cours qu'il comprend ont une durée déterminée et le parcours de formation est élaboré notamment « en fonction du milieu de

124. Le programme d'études du service d'enseignement en intégration sociale s'adresse à un adulte « qui éprouve des difficultés persistantes et significatives d'apprentissage et d'adaptation sociale : qui lui cause des désavantages sociaux limitant la poursuite de ses études et l'exercice de ses rôles sociaux; qui rend son bilan des acquis difficile à exploiter dans d'autres services d'enseignement, sauf dans les services d'entrée en formation; qui rendent nécessaires l'accompagnement et le soutien adéquats de la part de partenaires externes venant de ses milieux d'appartenance » (MEQ, 1998, p. 21).

vie qu'intègrera l'adulte : la famille naturelle ou d'accueil, les établissements gouvernementaux, les organismes communautaires » (MELS, 2013). De surcroît, la fin de la participation des adultes est planifiée dès le départ.

Si ce nouveau programme vient remettre sur les rails le service en intégration sociale, ce qui est souhaité par les personnes consultées, il remettra toutefois en question des pratiques développées grâce à la latitude qu'offrait le programme d'intégration sociale employé depuis la fin des 1990. Le service en intégration sociale ne pourra vraisemblablement plus offrir autant de latitude pour la mise en œuvre des pratiques d'éducation populaire permettant des approches différentes de l'apprentissage adulte.

L'enjeu sous-jacent est grand : trouver des moyens autres pour répondre à des besoins éducatifs des adultes en vue de leur permettre d'être des citoyens actifs en mesure de composer avec leurs différents rôles sociaux dans le Québec d'aujourd'hui. Une partie de la population risque de ne plus avoir accès aux démarches éducatives qu'elle requiert. À cet égard, des personnes consultées dans le milieu communautaire autonome craignent pour les partenariats durables qu'elles avaient construits afin de mieux structurer leur volet éducatif.

Pour les représentantes et les représentants des commissions scolaires, l'occasion est belle pour repenser une partie de la formation générale des adultes de manière à en faire une voie d'éducation tout au long et au large de la vie et, ainsi, de dépasser une éducation des adultes trop souvent perçue comme une école de seconde chance. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue était d'ailleurs porteuse de ce message lorsqu'elle proposait de développer une approche axée sur la personne dans toutes ses dimensions (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 3).

3.3 DES DÉFIS PROPRES À L'ÉDUCATION POPULAIRE NON INSTITUTIONNELLE

3.3.1 EN ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME, CONSOLIDER ET DÉVELOPPER L'ÉDUCATION POPULAIRE

L'état de situation présenté dans le chapitre précédent a permis de constater que l'action communautaire autonome donne lieu à une multitude de pratiques ancrées en éducation populaire.

Le Conseil tient à rappeler que son analyse des pratiques des organismes d'action communautaire autonome, comme dans le cas des autres milieux, s'en tient à une lecture axée sur l'action éducative de ce mouvement – qui met en œuvre bien d'autres types d'actions – et les défis qui s'y rapportent[125]. Les propos recueillis au cours de ses travaux lui ont permis de saisir sous différents angles les enjeux propres aux pratiques d'éducation populaire en action communautaire autonome. Les obstacles que rencontre ce milieu se situent sur différents plans et ne se limitent nullement à une question d'organisation ou de financement. Parmi les enjeux, la question de la reconnaissance de l'éducation populaire comme fondement de l'action communautaire autonome, notamment, est apparue centrale. Cette question est intimement liée à la capacité des organismes de déterminer leur mission et les moyens de l'accomplir de façon autonome, notamment par des moyens éducatifs qui rendent durable l'action menée avec leurs membres.

En se référant aux propos des acteurs concernés, il est possible de dégager quatre principaux défis quant aux pratiques éducatives en action communautaire autonome :

125. D'autres enjeux notables se présentent en action communautaire autonome, notamment celui de l'assujettissement des organismes sans but lucratif (dont les organismes d'action communautaire autonome) aux règles d'encadrement du lobbyisme.
Source : RQ-ACA, http://www.commissairelobby.qc.ca/documents/File/memoirerqaca.pdf, page consultée le 10 mars 2016.

1. la reconnaissance de l'action communautaire autonome comme véhicule éducatif légitime et pertinent;
2. le maintien des pratiques d'éducation populaire en contexte de précarité;
3. la pérennité des regroupements d'organismes et des organismes communautaires autonomes de formation qui soutiennent les pratiques éducatives;
4. le développement des modalités de formation du personnel à l'interne.

Dans les prochaines pages, chacun de ces défis sera discuté de façon à mettre en lumière leurs implications respectives. Il va sans dire que cette discussion mettra en lumière les divers impacts de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC) sur les pratiques éducatives et, plus largement, sur l'organisation et le fonctionnement des organismes d'action communautaire autonome. Précisons que les défis sont interreliés dans la mesure où ils renvoient à différentes dimensions du processus de reconnaissance de l'action communautaire autonome et aux différents aspects des activités des organismes de ce mouvement.

3.3.1.1 LA RECONNAISSANCE DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME COMME VÉHICULE ÉDUCATIF LÉGITIME ET PERTINENT

Nous avons constaté précédemment que, sous l'effet de différentes politiques gouvernementales, l'éducation populaire autonome, une forme caractéristique d'une partie du milieu de l'action communautaire autonome, a connu une importante perte de reconnaissance auprès de l'État comme pratique éducative légitime. Ce recul découle en bonne partie de la démarche que le gouvernement a entreprise pour clarifier ses rapports avec les organismes communautaires, entre autres dans le but de préserver l'autonomie dont ils ont besoin pour remplir leur mission et accroître leur capacité d'action. Pour ce faire, l'État a notamment retenu la notion d'action communautaire autonome mise en avant par le milieu communautaire.

Comme il a été mentionné précédemment, dans le cadre de ce processus de reconnaissance de l'action communautaire autonome qui a débouché sur l'adoption de la PRSAC, l'éducation populaire a été désignée comme une caractéristique transversale. Cependant, la reconnaissance de l'éducation populaire est en même temps devenue implicite (sauf pour les quelque 350 organismes de défense collective des droits) et a perdu son porteur de dossier au gouvernement, soit le ministère de l'Éducation. Elle a donc perdu de la visibilité et de la légitimité dans cet exercice plutôt que d'en sortir gagnante.

DES DIFFICULTÉS DÉCOULANT DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PRSAC

La mise en œuvre de la PRSAC a été marquée par des difficultés et des embûches qui ont fait en sorte que les objectifs visés n'ont pas été tous atteints. Il en a aussi résulté des effets qui ont nui à la reconnaissance pleine et entière des pratiques d'éducation populaire comme l'élément central de l'action communautaire autonome.

L'une de ces difficultés d'implantation découlerait du temps que le gouvernement a mis pour élaborer et rendre public le Cadre de référence en matière d'action communautaire, qui balise l'application de la politique par les ministères et les organismes gouvernementaux[126]. De plus, cette mise en œuvre s'est déroulée dans un « contexte de compressions budgétaires assez importantes pour plusieurs ministères » (White et Équipe d'évaluation de la politique, 2008b, p. 5). Ce délai, le contexte budgétaire et des problèmes propres à chaque ministère ou organisme gouvernemental servant de port d'attache – dont l'absence de crédits récurrents pour développer les programmes de soutien proposés – ont fait en sorte que la politique a été interprétée et appliquée de manière variable d'une organisation gouvernementale à l'autre.

126. Rappelons que la PRSAC a été dévoilée en 2001 et le Cadre de référence, en 2004.

À cet égard, le Secrétariat à l'action communautaire et aux initiatives sociales (SACAIS) semble avoir assumé un leadership plus qu'adéquat, remplissant notamment la fonction de médiateur entre les organismes d'action communautaire autonome et leur vis-à-vis. Il a produit bon nombre d'outils visant à baliser les relations entre les organismes d'action communautaire et les divers ministères ou organismes gouvernementaux. Il a notamment œuvré à l'appropriation de la PRSAC par ces ministères et ces organismes, tout en les soutenant dans l'interprétation de cette dernière en vue de sa mise en œuvre.

À ce titre, le rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la PRSAC souligne également que le SACAIS a été amené à tolérer, souvent par nécessité, « une très grande souplesse dans les modalités de la mise en œuvre » mises en avant par ces derniers (White et Équipe d'évaluation de la politique, 2008c, p. 10). De plus, certaines organisations gouvernementales tiennent encore aujourd'hui peu compte des orientations de la politique en matière de financement de l'action communautaire autonome et fonctionnent surtout par des ententes de services, un mode de soutien qui convient mal à la réalisation de la mission des organismes et qui, parfois, les amène à sacrifier en partie leur action éducative.

Ailleurs, certains des huit critères mentionnés dans le Cadre de référence en matière d'action communautaire ne sont pas employés dans cet exercice. C'est notamment le cas de deux critères pour lesquels les pratiques d'éducation populaire constituent des manifestations (critères 6 et 7 du tableau 5). Ceux-ci ne sont pas pris en considération par toutes les organisations gouvernementales dans leur processus de reconnaissance des organismes qu'elles soutiennent.

Les personnes consultées ont souligné certains effets de la dilution de la reconnaissance de l'éducation populaire par l'adoption de la notion d'action communautaire autonome et l'application inégale de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire. De manière plus précise, le Conseil a mis au jour des difficultés résultant notamment du manque d'intérêt et de connaissance des interlocuteurs gouvernementaux des différents organismes quant à l'importance de l'éducation populaire en action communautaire autonome :

- Dans les ministères et les organismes gouvernementaux, une méconnaissance de ces pratiques est observée par les personnes consultées. En particulier pour l'approche d'éducation populaire autonome, cette méconnaissance amène une reddition de comptes dont la forme actuelle, autant pour les organismes de base que pour les regroupements, ne permet pas de bien traduire l'action menée dans une perspective d'éducation populaire (le nombre de personnes rejointes et le nombre d'heures de formation offertes sont privilégiés sans que soit mise en question la valeur des interventions pour la transformation des individus et de leur milieu). Cet exercice coûteux en temps pour les organismes perd de son sens et de son utilité comme outil de diffusion.
- Plus encore, dans les organisations gouvernementales qui servent de ports d'attache aux organismes, on ne percevrait pas l'apport de ces formes éducatives pour ce qui est de porter la mission des ministères et de la développer. On s'intéresserait à la dimension des « services directs à la population » et non à celle visant l'action préventive ou la mise en œuvre d'actions éducatives et le développement des principes dans les domaines d'activité des ministères.
- Des personnes issues des regroupements d'organismes ont fait part de leur impression que les représentantes et les représentants des ministères qui siègent au Comité interministériel de l'action communautaire[127] ne connaissent pas parfaitement ce qu'est l'action communautaire autonome, notamment le fait qu'elle comporte une dimension éducative. La prise de décisions éclairées s'en trouverait complexifiée.

127. « Le Comité interministériel de l'action communautaire regroupe les ministères et les organismes gouvernementaux qui soutiennent les organismes communautaires pour la mise en œuvre de la politique. Le mandat du comité interministériel est de participer, en collaboration avec le SACAIS, aux divers travaux relatifs aux modes de soutien financier et à l'harmonisation et à la simplification des pratiques administratives au regard du soutien apporté aux organismes communautaires. »
Source : http://www.mess.gouv.qc.ca/sacais/action-communautaire/politique-reconnaissance-soutien.asp, page consultée le 12 mai 2015.

- Connaissant peu le fonctionnement propre aux organismes mettant en œuvre l'approche d'éducation populaire autonome, certains ministères et organismes gouvernementaux leur suggèrent – parfois avec insistance – d'amener leur personnel à suivre des formations pointues dans le domaine de la gestion et de l'administration (ex. : gestion d'organismes, des ressources humaines ou d'un conseil d'administration). Ces formations ne sont pas adaptées aux pratiques de gestion et d'administration participatives des organismes d'action communautaire autonome qui sont inspirées de l'approche d'éducation populaire autonome et structurées de façon à susciter le développement du pouvoir d'agir et de la citoyenneté de leurs membres. En outre, ces situations sont perçues par les personnes consultées comme de l'ingérence et une entrave au caractère autonome des organismes de base. Au sein de ceux-ci, la participation des membres aux structures démocratiques et à la vie associative (ex. : la participation au conseil d'administration, à ses comités, à l'organisation d'activités ou d'initiatives diverses) revêt un caractère primordial puisque ces espaces sont façonnés de manière à favoriser divers apprentissages individuels et collectifs par l'action.
- Les organismes représentés à la journée de réflexion tenue par le Conseil ont souligné l'impression qu'ils ont que le MEES s'est déchargé de sa responsabilité à l'égard de l'éducation populaire autonome sans s'être assuré que cette voie éducative est reconnue dans les ministères et organismes où elle s'est retrouvée dispersée lors du rattachement des organismes autrefois reconnus comme « d'éducation populaire autonome ». Selon eux, la situation actuelle témoignerait d'un désintéressement du Ministère à l'égard de l'éducation populaire en général, une situation jugée paradoxale étant donné qu'il est le responsable gouvernemental de l'éducation et de sa promotion.

Le rapport d'évaluation de la mise en œuvre de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire va plus loin, rapportant que, pour plusieurs groupes, ce désintérêt envers l'éducation populaire de la part du MEES « signifie que l'État ne reconnaît pas la responsabilité publique d'offrir une éducation des adultes à la citoyenneté, en dehors des institutions scolaires » (Lachance et Dufour, 2007, p. 12).

LE POINT DE VUE DES ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

Si la PRSAC, qui est à l'origine de ces changements, n'est pas restée sans effet sur la reconnaissance de l'éducation populaire autonome, elle n'est pas pour autant rejetée par le milieu. Les représentantes et les représentants consultés soulignent au contraire la richesse de cette politique. Invités à commenter l'arrimage de l'éducation populaire à l'action communautaire autonome, ils ont soutenu majoritairement que c'est en particulier la mise en œuvre de la politique, et non la politique en elle-même, qui a opacifié la reconnaissance de ces pratiques éducatives. Celles-ci ne se retrouvant plus explicitement reconnues par quiconque (sauf pour les organismes de défense collective des droits), du côté des ministères et des organismes gouvernementaux, on en parle peu et on ne s'y intéresse guère. Pour le mouvement d'action communautaire autonome, le défi est double en ce qui a trait à la reconnaissance de l'éducation populaire comme faisant partie de ses fondements.

D'une part, il faut chercher des moyens d'intéresser les ministères et les organismes gouvernementaux à la reconnaissance des pratiques éducatives que les organismes soutenus mettent en avant et aux conditions nécessaires pour que cela soit possible. Selon les personnes consultées, c'est cette reconnaissance insuffisante de l'importance de l'éducation populaire comme élément clé de l'action communautaire autonome qui a les conséquences les plus importantes. À ce sujet, les organismes estiment être peu entendus et, ainsi, ne pas avoir les moyens de renverser cette tendance.

On craint notamment, par la propension de certains ministères et organismes gouvernementaux à minimiser l'importance de caractéristiques de l'action communautaire autonome, que le caractère éducatif, autonome et démocratique de cette action soit remis en question. Certaines personnes voient derrière cette tendance un moyen détourné d'offrir à moindre coût des services que l'État choisit de ne plus dispenser. Les personnes consultées ont insisté sur le fait que les organismes

d'action communautaire autonome ne sont pas une extension de l'action gouvernementale : leur mission est définie de façon indépendante dans une perspective de transformation sociale et, bien que leur action soit complémentaire à celle du gouvernement à bien des égards, leurs propositions sont de nature alternative et axées sur les besoins des adultes. Ces organismes contribuent au développement du pouvoir d'agir individuel et collectif de leurs membres pour changer des situations problématiques avec eux.

D'autre part, le défi de la reconnaissance se joue également à l'intérieur du mouvement d'action communautaire autonome. Ainsi, il importe également d'amener certains organismes reconnus comme du domaine de l'action communautaire autonome à enrichir leur action pour mieux répondre, de façon durable, aux besoins des adultes qu'ils souhaitent aider. Ce mouvement, en particulier les différents regroupements d'organismes, travaille donc avec ces organismes de base pour les soutenir dans leurs efforts visant à inclure dans leur action des objectifs de transformation sociale et à mettre en œuvre des pratiques citoyennes et une vision large des questions abordées, ce qui se fait notamment par l'inclusion de pratiques d'éducation populaire. À ce titre, le Conseil constate que le mouvement est enclenché et que l'adhésion des organismes de base à l'ensemble des principes de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire progresse, ce qui favorise le développement de pratiques d'éducation populaire comme moyen d'accomplir leur mission.

Bien que ces pratiques soient encore mises en œuvre dans un bon nombre d'organismes, comme le Conseil a pu le constater d'ailleurs par les documents qui lui ont été transmis, les acteurs consultés estiment que la reconnaissance officielle de ces pratiques par l'État aurait un effet structurant qui donnerait plus de sens et de visibilité à l'action éducative des organismes, non seulement pour les organisations gouvernementales avec qui ils traitent, mais également pour la population en général. En outre, cette reconnaissance aurait un effet d'entraînement dans le milieu, mettant ou remettant en avant des pratiques éducatives inspirées de l'éducation populaire autonome. De même, cela pourrait favoriser l'expression d'une demande éducative pour des adultes moins facilement rejoints par les moyens actuellement déployés.

Par ailleurs, plusieurs personnes ont souligné qu'une reddition de comptes revue permettrait de mieux mettre en valeur l'action menée par leur organisme, dont sa part éducative[128]. Cela favoriserait également la reconnaissance par l'État de la valeur éducative de leur mission. Un exercice de révision de la reddition de comptes, mené en collaboration avec les ministères et les organismes gouvernementaux qui soutiennent les organismes d'action communautaire autonome, est donc souhaité par certains d'entre eux pour que la production des documents requis, dont le rapport d'activités, puisse illustrer la manière dont ils ont rempli leur mission au cours d'une année[129].

3.3.1.2 LE MAINTIEN DES PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE EN CONTEXTE DE PRÉCARITÉ

Bien qu'il s'intéresse particulièrement, dans cet avis, à la dimension éducative de l'action communautaire autonome, le Conseil peut difficilement passer outre à la question du financement des organismes qui la mettent en œuvre, puisqu'elle conditionne leur capacité à déployer leur approche éducative. Déjà, en 1996, le problème de précarité avec lequel les organismes d'éducation

128. La reddition de comptes fait l'objet de préoccupations dans le mouvement d'action communautaire autonome, comme en témoigne, entre autres, la tenue d'une journée de réflexion sur ce thème en 2009 (Coalition des organismes communautaires autonomes de formation, 2009). Différents problèmes sont perçus par les organismes, dont un manque de cohérence entre les exigences des divers ministères ou organismes gouvernementaux subventionnaires, des indicateurs inappropriés pour la traduction de la mission de même que des exigences qui remettent en question l'autonomie des organismes de base ou qui ne sont pas en phase avec les protocoles établis.

129. Il est à noter qu'un document produit par le Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales (SACAIS) pourrait inspirer le renouvellement de cet exercice (SACAIS, 2012). Destiné aux organismes et aux regroupements de défense collective des droits, il précise notamment ce que le SACAIS cherche à constater dans le rapport d'activités d'un organisme (p. 2). Ces éléments de la reddition de comptes sont en phase avec les principes de la PRSAC.

populaire autonome devaient composer était noté par le Conseil (CSE, 1996, p. 50-51). Plus récemment, le Conseil faisait le même constat relativement aux organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation (CSE, 2013). Vraisemblablement, l'application de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire n'a pas eu tous les effets recherchés.

Il faut toutefois reconnaître que des avancées importantes ont eu lieu avec la mise en œuvre de cette politique. Avant son adoption, la formule du soutien à la mission globale était presque l'apanage du ministère de la Santé et des Services sociaux. Depuis, plusieurs organisations gouvernementales ont développé des programmes de soutien. Plus prévisible et plus stable, cette formule a permis à de nombreux organismes de consolider leur action et d'accorder plus de temps à l'accomplissement de leur mission. Nous avons vu précédemment qu'avant 2001, le soutien gouvernemental relatif à l'éducation populaire autonome ou à l'alphabétisation populaire autonome était attribué annuellement par projet, ce qui amenait les organismes à rechercher continuellement des fonds. En outre, le soutien accordé à l'action communautaire a crû de façon importante depuis 2001 (SACAIS, 2013).

Cependant, le mouvement d'action communautaire autonome est actuellement fragilisé par un soutien gouvernemental qui ne croît pas toujours à la même vitesse que le coût de la vie. De surcroît, comme l'a déjà relevé le Conseil à propos du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), dans certains cas, la bonification de l'enveloppe sert à accréditer de nouveaux organismes (CSE, 2013, p. 109).

DIFFÉRENTES FACETTES DE LA PRÉCARISATION DES ORGANISMES

Actuellement, la mise en œuvre de la dimension éducative de l'action communautaire autonome fait face à des obstacles que les participantes et les participants à la journée de réflexion tenue par le Conseil relient à une précarisation des conditions de vie des personnes rejointes, des conditions financières des organismes concernés et des conditions de travail du personnel. Pour certains organismes, la conjugaison de ces trois aspects entraîne une diminution de l'accent mis sur l'action éducative.

En ce qui a trait à la situation financière des organismes de base, les personnes consultées ont indiqué que les besoins éducatifs de la population à rejoindre dans l'allocation des ressources ne seraient pas suffisamment pris en compte. L'ajustement du soutien à la mission globale est peu fréquent et l'indexation annuelle du soutien octroyé selon le coût de la vie n'est pas systématique[130]. Les conséquences de cette aide jugée insuffisante mettent à mal les avancées de la mise en œuvre de la PRSAC :

- Les organismes consacreraient beaucoup de temps à la recherche de sources de financement alternatives pour mener à bien leur mission de base, le soutien à la mission globale devenant insuffisant. De plus, sans une indexation régulière du soutien à la mission globale octroyé aux organismes accrédités, leur mission devient plus difficile à réaliser, les activités étant entrecoupées de fermetures estivales qui se prolongent étant donné l'augmentation des coûts de système (CSE, 2013, p. 108). Les ententes de services et les projets ponctuels, des modes de financement moins compatibles avec la portion éducative de cette mission, prendraient aussi plus de place. Il est à noter également que certaines organisations gouvernementales ne proposent pas de programme de soutien à la mission globale aux organismes d'ACA (ex. : Société de l'assurance automobile du Québec, ministère de la Sécurité publique) et que plusieurs optent notamment pour des ententes de services.
- Pour pallier le manque de ressources, certains organismes contractent des ententes de service avec diverses organisations gouvernementales ou non. La dimension de la prestation de

130. Source : RQ-ACA, *Bulletins de notes par ministère du suivi de la Politique en matière d'action communautaire autonome*, https://snvaca.wordpress.com/2014/10/19/bulletins-de-notes-par-ministere-du-suivi-de-la-politique-en-matiere-daction-communautaire-autonome/, page consultée le 16 janvier 2015.

services prendrait une place croissante dans leur mission, ce qui aurait parfois comme effet de diminuer l'importance accordée aux pratiques éducatives dans leurs actions quotidiennes. Bien que l'offre de services communautaires et le déploiement de l'approche d'éducation populaire autonome ne soient pas antinomiques en action communautaire autonome – au contraire, cette offre fait partie de la mission des organismes et permet notamment de rejoindre de nouvelles personnes –, la conjoncture actuelle pousse des organismes à y consacrer plus d'énergie et à mettre de côté le projet éducatif et citoyen. En outre, cela laisse peu de place à des démarches plus longues d'éducation populaire autonome et encore moins à de la disponibilité pour un investissement dans les regroupements d'organismes dont l'existence et le dynamisme reposent en bonne partie sur l'engagement des membres issus des organismes de base.

- Plusieurs personnes estiment que le recours au financement non gouvernemental, notamment à celui provenant d'ententes avec des fondations ou des entreprises, occupe actuellement une part trop grande dans les revenus des organismes. Les conditions qui s'y rattachent nuiraient parfois à un accomplissement autonome de leur mission, particulièrement au déploiement de pratiques éducatives inspirées de l'éducation populaire autonome. Par exemple, certains organismes mettraient en veille la perspective de la transformation sociale et leurs actions de revendication de crainte de perdre le financement offert par des organisations subventionnaires privées. Dans de tels cas, le déploiement de pratiques inspirées de l'approche d'éducation populaire autonome a peu de place étant donné ses objectifs de transformation sociale, de conscientisation et de développement de l'esprit critique.

Par ailleurs, les personnes consultées ont également soulevé le problème de la précarisation des conditions de vie des personnes rejointes par les organismes. Leur besoin de services essentiels serait croissant et nécessiterait une réponse par des services adaptés (ex. : dépannage alimentaire, vêtements, gestion de crises familiales ou de problèmes attribuables à un problème de santé mentale, relogement de ménages évincés). Cette précarisation accrue de la situation des adultes, associée entre autres à la diminution de certains services publics, secoue le personnel des organismes visés. Devant les situations urgentes que présentent des citoyennes et des citoyens exclus, on met de côté les objectifs éducatifs pour se consacrer à ce qui est le plus urgent, soit des services de première ligne. Cette situation représente un frein à la mise en place des conditions favorisant le développement du pouvoir d'agir des participantes et des participants ainsi que le processus de prise de conscience de leurs conditions de vie dans une perspective d'éducation à l'exercice des droits et de la citoyenneté.

Pour certains organismes, l'équilibre entre services et action éducative devient difficile à conserver. Se pose alors le défi de consolider ce caractère éducatif qui constitue une partie importante de la mission des organismes et qui, de surcroît, distingue l'action communautaire autonome de l'action communautaire ou du service public.

Finalement, le Conseil observe que le mouvement d'action communautaire autonome repose sur des personnes qui s'investissent dans un travail précaire parce qu'elles croient en l'apport de leur action pour une plus grande justice sociale. Les conditions actuelles en font presque une vocation. Les personnes consultées ont souligné la précarisation des conditions de travail du personnel des organismes, qui, compte tenu des fonds qui ne suivent pas l'augmentation du coût de la vie, voit s'accroître le recours à du travail à temps partiel ou à des contrats de courte durée, diminuer le nombre de ses heures de travail payées, disparaître des postes ou encore s'amoindrir les avantages sociaux.

Selon les données d'une étude portant sur les conditions de travail en économie sociale et en action communautaire menée par le comité sectoriel de main-d'œuvre qui représente ce champ d'activité, la majorité du personnel des organismes communautaires serait composée de femmes. À titre indicatif, cette étude, menée en 2011, soulignait que leur revenu se situait alors en deçà des taux horaires moyens observés à l'échelle du Québec, pour tous les secteurs d'emploi, dans le cadre du recensement de 2006 (Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire, 2012, p. 31-32). La tendance actuelle, si elle persiste, risque de voir leurs

conditions d'emploi se précariser davantage. Chose certaine, ces dernières augmentent les risques d'épuisement professionnel, rendent le milieu moins attrayant et entraînent un certain roulement de personnel. Plusieurs organismes ne comptent plus que sur un seul employé permanent, une situation qui n'est pas de nature à favoriser le déploiement de pratiques d'éducation populaire.

Les conséquences de la dégradation des conditions de travail sur les activités des organismes se font sentir, notamment en ce qui a trait aux activités éducatives : moins de temps consacré aux réflexions sur les enjeux majeurs et les problématiques au regard desquels les organismes souhaitent intervenir; moins de temps disponible pour l'organisation d'activités éducatives, l'alimentation de l'approche d'éducation populaire autonome et la formation du personnel sur les aspects éducatifs de la mission. La réponse immédiate aux besoins des populations desservies occupe beaucoup de temps et est priorisée parce que l'état de vulnérabilité des adultes en question est criant. Si le portrait varie d'un organisme à l'autre, dans l'ensemble, les conditions de travail du personnel suivent une tendance similaire. Le maintien d'une action éducative inspirée de l'approche d'éducation populaire autonome dans ce contexte devient un choix difficile ou un défi.

Un soutien financier à la mission globale jugé inadéquat et une dégradation des conditions de vie des adultes créent donc un ensemble de difficultés interreliées qui tendent à diluer l'importance accordée aux pratiques d'éducation populaire dans l'action de certains organismes de base ou, du moins, soulèvent des questions quant à la manière d'arriver à mettre en œuvre cette partie de leur mission pourtant centrale. Compte tenu de ces tensions, la contribution des regroupements et des organismes de soutien des pratiques prend un rôle de premier ordre pour qu'on ne perde pas de vue l'importance de garder une démarche éducative critique permettant le développement du pouvoir d'agir au centre des pratiques des organismes de base. Cette contribution ne règle toutefois pas tous les problèmes.

3.3.1.3 LA PÉRENNITÉ DES REGROUPEMENTS D'ORGANISMES ET DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES AUTONOMES DE FORMATION QUI SOUTIENNENT LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Au sein de l'action communautaire autonome, l'importance de l'éducation populaire comme moyen d'action et de transformation sociale est promue par certains organismes dont ce mouvement s'est doté au fil de son histoire pour se structurer, assurer sa cohérence et accroître la qualité ainsi que l'efficacité de ses interventions. À ce titre, la pérennité des regroupements d'organismes et des organismes communautaires autonomes de formation est présentée comme un défi important.

LE RÔLE DES REGROUPEMENTS D'ORGANISATIONS AU REGARD DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Les **regroupements**[131] d'organismes d'action communautaire autonome ne constituent pas un tout homogène. Ils peuvent être composés d'organismes de base ou de regroupements (SACA, 2004, p. 13). Dans le Cadre de référence en matière d'action communautaire, le Secrétariat à l'action communautaire autonome (p. 13) distingue également les regroupements qui se consacrent à la défense collective des droits, et ce, dans tous les secteurs de l'action communautaire autonome[132].

Ce cadre de référence rend compte des multiples dimensions de leur mandat : « Les regroupements sont des organismes qui, en règle générale, sont actifs dans les domaines de la formation, de

131. Ces **regroupements** comptent, par exemple, le Réseau québécois de l'action communautaire autonome, le MEPACQ, les différentes tables régionales des organismes volontaires d'éducation populaire (ex. : Outaouais, Montréal, Montérégie), l'Association des groupes d'intervention en défense des droits en santé mentale du Québec, le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire Saguenay–Lac-Saint-Jean–Chibougamau–Chapais, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, le Mouvement autonome et solidaire des sans-emploi, le Mouvement québécois des vacances familiales et le Conseil québécois du loisir.

132. Selon le SACA (2004, p. 13), « [on] trouve des regroupements qui se consacrent à la défense collective des droits dans tous les secteurs d'action communautaire autonome. Certains déploient leur action au palier local, alors que d'autres sont régionaux, nationaux ou internationaux ».

la représentation, de la défense collective des droits, de l'information, de la sensibilisation, de la recherche, de l'évaluation, etc. [Ils] sont représentatifs de leur base [...]. Ils se distinguent les uns des autres par leur taille, leur territoire d'intervention, l'étendue de leurs activités et la nature des problèmes qu'ils cherchent à résoudre » (p. 13).

Si le Conseil est conscient de l'importance de chacun des volets de la mission qu'assument ces regroupements, notamment pour la reconnaissance du rôle essentiel que jouent les organismes d'action communautaire autonome dans le développement social du Québec, son regard s'est toutefois dirigé vers l'influence qu'ils peuvent exercer dans la mise en œuvre de pratiques relatives à l'éducation populaire autonome par leurs organismes membres.

Un de ces rôles porte sur la formation – tant continue qu'initiale – du personnel des organismes en ce qui a trait aux pratiques éducatives. En action communautaire autonome comme dans d'autres champs de pratiques, la formation du personnel est en effet essentielle pour assurer la qualité des interventions. Une grande part des possibilités de développement professionnel concernant l'approche d'éducation populaire autonome repose sur les activités de réflexion et de formation de même que sur l'information que partagent les organismes et, au premier chef, les regroupements d'organismes. Nous avons vu précédemment que l'éducation populaire autonome demande une grande compréhension des différentes dimensions de ce processus chez les personnes qui œuvrent dans les organismes de base. Une importante partie de la mission des regroupements consiste à leur offrir et à élaborer de la formation continue, à les nourrir de manière que l'éducation populaire autonome puisse continuer à inspirer leurs pratiques éducatives et qu'elle habite leur mission. Les occasions de formation continue que les regroupements proposent permettent d'améliorer la capacité de ces personnes à déployer ce processus avec les adultes rejoints. Ils se donnent également comme mission de transférer à leurs membres l'expertise nécessaire en matière d'analyses sociopolitiques liées à la conjoncture et menées avec ces personnes, comme le suppose l'approche d'éducation populaire autonome.

En outre, les regroupements proposent à leurs groupes membres des outils d'animation conviviaux qui visent à pallier le manque de temps et de ressources que les groupes de base peuvent connaître dans l'élaboration et la mise en œuvre des pratiques éducatives qu'ils souhaiteraient développer. Ces regroupements organisent également des activités d'appropriation des outils et du matériel élaborés afin que les organismes de base puissent en tirer pleinement profit.

Il serait toutefois réducteur de limiter le rôle des regroupements d'organismes à celui de fournisseur de formation continue et d'outils. La journée de réflexion tenue par le Conseil a permis d'aller plus loin et de préciser certaines dimensions de ce rôle. Comme il a été mentionné plus tôt, une des fonctions des regroupements, qu'ils peuvent assumer par le large regard qu'ils portent sur les pratiques de l'ensemble de leurs groupes membres et leur détachement, n'étant pas directement liés à la population desservie par les organismes de base, est de garder à l'avant-plan l'objectif d'éducation populaire autonome comme moteur de l'action communautaire autonome. Devant les besoins évidents des personnes rejointes par les organismes de base, la mise en œuvre de l'approche d'éducation populaire autonome se heurte à des obstacles. Les impératifs de travail social de première ligne posent des défis en ce qui concerne les pratiques éducatives des organismes de base.

Par ailleurs, les regroupements constituent d'importants moteurs de cohésion pour le mouvement d'action communautaire autonome en ce qui a trait à l'éducation populaire autonome. Ils offrent, notamment lors des rencontres de tous leurs membres, des lieux de partage et de mise en commun pour les organismes membres et leur permettent d'orienter leurs actions et de se ressourcer. Pour certains de ces regroupements, qui sont dans les faits des regroupements de regroupements, ces occasions de rencontre, de partage et de mise en commun sont essentielles pour que leur travail reste en phase avec celui des organismes de base et collé au vécu de la population touchée. Inversement, le travail des regroupements est essentiel aux organismes de base puisqu'il leur

permet de se donner des orientations communes et de faire vivre l'action communautaire autonome comme mouvement de transformation sociale.

LA CONTRIBUTION DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES AUTONOMES DE FORMATION

Pour leur part, les **organismes communautaires autonomes de formation**[133] ont pour mission principale d'outiller les organismes de base relativement à la formation continue de leur personnel ou de leurs militants, au développement des pratiques dans le champ de l'action communautaire autonome et à la recherche. Le renforcement de la capacité d'action des organismes de base – ou d'autres organisations demanderesses, par exemple des organisations syndicales – est au cœur de leur mission. La consolidation des pratiques d'éducation populaire est une préoccupation omniprésente pour eux. Ces organismes, au nombre de quinze, sont soutenus par le MEES dans le cadre du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation, qui reconnaît leur action comme appartenant au champ de l'éducation.

Les occasions de formation qu'ils offrent à leurs membres s'inscrivent souvent dans une perspective de développement des pratiques d'éducation populaire autonome. Ils cherchent à faire la promotion de la recherche-action, à collecter, à diffuser et à promouvoir les savoirs et l'information relatifs aux pratiques déployées dans le milieu de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, à démocratiser l'accès aux savoirs, à soutenir les efforts d'éducation à la citoyenneté, à susciter la participation citoyenne ou à appuyer l'appropriation des technologies de l'information et de la communication.

DES ORGANISMES DONT L'ACTION EST DÉTERMINANTE, MÊME SI ELLE NE CONSTITUE PAS UN SERVICE DIRECT À LA POPULATION

L'analyse des documents issus de la collecte effectuée par le Conseil indique que de nombreux organismes de base utilisent des documents produits ou diffusés par des regroupements ou des organismes de formation. Des rapports d'activités transmis au Conseil témoignent également de la participation d'organismes de base à des activités de formation mises en œuvre par ceux-ci. Ce constat l'amène à conclure que les organismes de base accordent une importance certaine au soutien apporté par les regroupements et les organismes de formation au développement de leurs propres pratiques inspirées de l'éducation populaire autonome.

Les regroupements (régionaux, nationaux ou sectoriels) et les organismes de formation travaillent donc à la valorisation et à l'affirmation de l'éducation populaire autonome comme l'essence des pratiques des groupes de base, pour que cette éducation demeure un repère et une source d'inspiration commune pour le mouvement. Toutefois, dans le contexte actuel, avec un discours axé sur la rigueur budgétaire et l'importance à accorder aux services directs à la population, ils font face à des obstacles, voire à un avenir incertain. La poursuite de cette mission reconnue comme fondamentale par les organismes de base s'en trouve menacée[134].

---

133. Les organismes communautaires autonomes de formation reconnus par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation sont regroupés au sein de la Coalition des organismes communautaires autonomes de formation (COCAF) : Carrefour de développement social par l'éducation populaire, Groupe Femmes, Politique et Démocratie, Centre de formation communautaire de la Mauricie, Centre for Community Organizations, Carrefour de participation, ressourcement et formation, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), Relais-Femmes, Centre Saint-Pierre, Centre de formation sociale Marie-Gérin-Lajoie, Collectif d'animation urbaine L'Autre Montréal, Communautique, Centre de formation populaire, La Puce communautaire, Centre d'animation, de formation et d'accompagnement et Centre régional de formation de Lanaudière.

134. C'est notamment le cas du CDEACF, dont les subventions en provenance du Bureau de l'alphabétisation et des compétences du Canada ont été réduites, notamment parce que l'organisme n'offre pas de services directs aux adultes. Selon l'attachée de presse du ministre de l'Emploi et du Développement social, le financement du gouvernement fédéral en alphabétisation « servait à couvrir les coûts d'administration et de recherche des organisations au lieu de financer des projets qui améliorent les compétences des Canadiens ».

Source : CDEACF, Le *CDEACF dénonce les coupes du fédéral dans les programmes d'alphabétisation et de développement des compétences au Canada*, http://cdeacf.ca/actualite/2014/05/30/cdeacf-denonce-coupes-federal-programmes-dalphabetisation, page consultée le 26 octobre 2015.

3.3.1.4 LE DÉVELOPPEMENT DE MODALITÉS DE FORMATION DU PERSONNEL PLUS STRUCTURÉES À L'INTERNE

Les personnes consultées ont fait état, dans certains organismes, de difficultés quant à la préparation et à la formation des nouveaux intervenants et intervenantes en éducation populaire, notamment en ce qui a trait à la forme particulière déployée dans le milieu de l'éducation populaire autonome et aux approches andragogiques en général.

Plusieurs facteurs entrent en jeu. D'abord, comme nous l'avons vu précédemment, les voies collégiales et universitaires de formation initiale préparant ces personnes à œuvrer en milieu communautaire autonome abordent peu les habiletés relatives à l'éducation populaire. De plus, les conditions de travail peuvent apparaître peu attrayantes pour certaines personnes qui possèdent pourtant les habiletés requises. Les personnes interrogées ont également mentionné que le milieu doit parfois composer avec les conséquences du départ à la retraite de personnes considérées comme des piliers de l'action communautaire autonome et qui étaient des agents de transmission d'une partie des connaissances nécessaires. Dans certains cas, des départs mal planifiés ne permettraient pas de perpétuer ces connaissances au sein d'organismes. En outre, la réponse aux besoins de leurs membres met un grand nombre d'organismes dans une situation d'urgence au quotidien, ce qui ne favorise pas toujours l'intégration et le renouvellement des pratiques éducatives ou le développement des connaissances des nouveaux intervenants et intervenantes pour leur déploiement. On a également souligné que le milieu pourrait faire mieux dans la consignation et la systématisation de son histoire, de ses actions (dont celles à caractère éducatif), des principes qu'il met en avant et de ses valeurs. L'importance de « garder des traces » est reconnue, mais les moyens de le faire pourraient être améliorés.

De plus, certains problèmes ont été constatés par les acteurs consultés quant au transfert de la culture du milieu communautaire autonome aux nouveaux animateurs et animatrices, entre autres la compréhension de l'importance du caractère autonome et critique de l'action des organismes. De surcroît, leurs connaissances s'avéreraient parfois insuffisantes à leur entrée en fonction pour mettre en œuvre des pratiques d'éducation populaire avec les participantes et les participants (le caractère collectif de la démarche) de manière à prendre en compte leurs cultures propres, à susciter la prise de conscience et à développer leur esprit critique.

DES MÉCANISMES POUR ASSURER LA FORMATION : UNE PISTE DE SOLUTION À EXPLORER

Des personnes représentant le milieu ont évoqué différents mécanismes internes mis en place ou qui demeurent à déployer pour permettre l'intégration des nouveaux animateurs et animatrices, et leur transmettre les connaissances, les valeurs et les principes nécessaires. Elles ont souligné qu'il était important de mettre à profit les possibilités qui existent dans le milieu lui-même (dont celles proposées par les organismes communautaires autonomes de formation et les regroupements d'organismes) pour s'assurer que l'éducation populaire pratiquée avec les adultes demeure au cœur de leur approche, même si des difficultés se posent à cet égard.

Selon certaines personnes entendues, une autre voie à investir demeure la consignation et la documentation systématiques des pratiques et des démarches d'éducation populaire mises en œuvre. Cela facilite la passation des connaissances expérientielles et des pratiques nécessaires aux personnes nouvellement arrivées dans les organismes. De même, le partage des connaissances issues des formations que suivent les intervenantes et les intervenants pourrait être accru pour soutenir un renouvellement des pratiques au sein des organismes (Lacombe, 2008). Des personnes consultées suggèrent également de se doter d'espaces de réflexion pour les intervenantes et les intervenants, notamment en ce qui a trait aux pratiques éducatives inspirées des principes de l'éducation populaire autonome.

Se dresse tout de même le problème du temps à dégager pour permettre de former ces personnes et leur transmettre l'histoire et la culture de l'organisme. Le problème de ressources financières évoqué précédemment ne favorise pas cet exercice. Toutefois, les propos recueillis par le Conseil convergent vers le caractère tout de même essentiel d'une telle formation. Celle-ci s'avère en effet incontournable pour que l'action des organismes demeure ancrée dans les principes de l'action communautaire autonome et que sa part proprement éducative permette d'outiller les adultes individuellement et collectivement.

3.3.2 DU CÔTÉ DES ORGANISATIONS SYNDICALES, ASSURER LA RECONNAISSANCE DE LA FORMATION SYNDICALE COMME PARTIE INTÉGRANTE DU CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ET, PLUS LARGEMENT, DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Comme il a été mentionné précédemment, la nature des organisations syndicales leur procure une autonomie particulière sur le plan financier qui permet à leurs pratiques éducatives d'être moins sensibles aux effets des politiques publiques. De fait, ces pratiques ont la caractéristique d'être pérennes et bien structurées. À la différence des organismes d'action communautaire autonome, les organisations syndicales rencontrent moins d'obstacles de nature organisationnelle.

Toutefois, ces organisations doivent faire face à des obstacles de nature structurelle et conjoncturelle, comme le révèle l'analyse de leurs pratiques éducatives dans le champ de l'éducation populaire. L'état de situation présenté dans le chapitre précédent a montré que ces dernières ne bénéficiaient plus d'une reconnaissance par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ce qui limite leur déploiement. Par exemple, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue omet cet important volet formatif offert à des personnes en emploi. Ces pratiques se heurtent donc à des obstacles qui limitent la réponse offerte à une diversité de besoins éducatifs observés dans le monde du travail ou plus largement.

Pour comprendre le défi lié à la reconnaissance de la formation syndicale dans le champ de l'éducation populaire, il convient de regarder, dans un premier temps, les implications de cette reconnaissance selon les acteurs consultés par le Conseil. Certains besoins devant être pris en considération à cet égard ont été ciblés. Dans un second temps, il sera question des conséquences de la méconnaissance des pratiques éducatives en matière d'éducation populaire. Finalement, certaines conditions entourant une reconnaissance éventuelle de la formation syndicale concernant l'éducation populaire seront discutées.

LA FORMATION SYNDICALE COMME VOIE D'ÉDUCATION DES ADULTES

Les consultations et la recherche documentaire menées par le Conseil ont démontré que la formation syndicale contribue à l'éducation des adultes et s'insère dans le champ de l'éducation populaire. Si cette formation vise à ce que les travailleuses et les travailleurs aient accès à une meilleure qualité de vie dans leur milieu de travail comme dans la société, il convient de rappeler qu'elle s'adresse également à eux comme citoyennes et citoyens. Il importe également d'envisager la formation syndicale dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Pour plusieurs personnes, le milieu de travail peut représenter le principal lieu de formation; pour certains, la formation syndicale en constitue le cœur. Rappelons que les organisations syndicales ont mis en place des collaborations avec des organismes communautaires et des établissements d'enseignement universitaire. Elles ont développé des formations dans le champ de l'éducation populaire qui vont au-delà du monde du travail.

La formation syndicale vise à outiller les travailleuses et les travailleurs pour qu'ils s'engagent davantage à ce titre et saisissent mieux les enjeux sous-jacents à différentes questions locales, nationales ou internationales. Certaines compétences acquises par cette formation sont de nature transversale et touchent ainsi différentes sphères de la vie. La formation syndicale favorise aussi

l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, par exemple en communication orale et écrite, qui permettent aux travailleuses et aux travailleurs de s'engager et de participer davantage dans leurs milieux d'emploi et de vie.

D'ailleurs, les consultations conduites par le Conseil lui ont permis de constater que des réflexions sur les orientations de la formation syndicale sont fréquentes dans le milieu. Ces réflexions permettent de conserver une vision en phase avec les besoins éducatifs des travailleuses et des travailleurs que les syndicats représentent, toujours par rapport au monde du travail, mais souvent avec une perspective de promotion collective et de développement social qui concerne l'ensemble des citoyens. C'est précisément dans cette optique que les organisations syndicales souhaitent que l'apport de la formation syndicale à l'éducation des adultes, dans une perspective de développement du pouvoir d'agir des membres – individuellement et collectivement – de même que d'éducation à la citoyenneté et à l'exercice des droits, soit reconnu officiellement.

Ainsi, la reconnaissance recherchée n'est pas tant une affaire de financement public que de mise en valeur et de défense de pratiques d'éducation des adultes qui existent depuis plusieurs dizaines d'années et qui permettent de rejoindre des milliers d'adultes par le moyen de la sphère du travail, qui occupe une large part de la vie adulte et qui soulève moult situations auxquelles les pratiques d'éducation populaire apportent des réponses. Sur cette base, on peut conclure que la formation syndicale est partie intégrante du champ de l'éducation populaire et, plus largement, de l'éducation des adultes.

UNE MÉCONNAISSANCE AYANT DES RÉPERCUSSIONS

Les échanges tenus avec les représentantes et les représentants d'organisations syndicales ont fait émerger des besoins pour la consolidation de leur action éducative. Un premier besoin s'articule autour de la reconnaissance par l'État de la formation syndicale comme voie d'éducation des adultes. Ce besoin ne se présente pas tant sur le plan du soutien financier que sur celui de la reconnaissance de cette forme d'éducation populaire. Comme d'autres branches de ce champ, la formation syndicale est méconnue, parfois même auprès des membres des syndicats. Plusieurs personnes n'y voient qu'une formation « technique » visant à rendre les militantes et les militants aptes à remplir leur rôle dans l'action syndicale.

Or, comme nous l'avons vu précédemment, les objectifs de la formation syndicale peuvent être plus vastes, notamment pour porter un projet de société plus juste. Ils participent aussi du principe d'équité éducative de l'éducation populaire en permettant à certains membres de syndicats d'accéder à de la formation, tout simplement. Cette formation peut les aider à accroître leurs compétences de base (mathématiques, lecture, écriture), à expérimenter les principes démocratiques de la citoyenneté au Québec (un apprentissage important, notamment pour les personnes immigrantes venant d'un pays moins démocratique), à développer une pensée critique relative au développement social et économique ou à défendre leurs droits, que ce soit en lien avec le travail ou avec d'autres sphères de leur vie.

Selon les personnes consultées, les organisations syndicales n'ont pas de difficulté à rejoindre leurs militantes et militants en ce qui a trait à la formation leur permettant d'assumer les rôles de délégués ou autres. Toutefois, les formations ayant une portée plus sociétale susciteraient moins d'engouement, particulièrement lorsqu'elles s'adressent plus largement aux membres et non uniquement aux personnes militantes. Le besoin de reconnaissance exprimé par les organisations syndicales se rapporte justement à leur capacité à mieux faire connaître leurs pratiques rattachées à l'éducation populaire et à y intéresser notamment les travailleuses et les travailleurs.

Mentionnons que l'enjeu qui consiste à amener les personnes à s'inscrire dans une démarche d'éducation populaire n'est pas propre aux organisations syndicales, mais qu'il touche plus généralement l'éducation des adultes. Susciter l'intérêt pour la formation continue est un défi constant. Dans le cas des organisations syndicales, l'obtention d'une meilleure reconnaissance

pour la formation syndicale rendrait visibles d'autres contributions de ces organisations à la société, mises à part celles entourant la défense des droits des travailleurs syndiqués et de leurs conditions salariales.

UNE AUTONOMIE NÉCESSAIRE POUR ASSURER LE MAINTIEN DES PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Un autre besoin exprimé par les organisations syndicales concerne leur autonomie dans la détermination de leur mission, de leurs objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. La formation syndicale dans ses formes actuelles constitue l'un de ces moyens. Sa contribution au déploiement d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie est possible dans la mesure où les organisations syndicales sont capables, à partir de la lecture des besoins de leurs membres et de leurs militants, de déterminer les thèmes qui seront porteurs et qui permettront de maintenir des objectifs en matière de développement collectif et de justice sociale.

Comme les organisations syndicales l'ont fait valoir à la fin des années 1970 et au cours des années 1980 (ex. : FTQ, 1980, p. 23), elles doivent être autonomes dans la détermination du contenu et des formats de la formation syndicale. Si la reconnaissance de la légitimité de cette formation est un enjeu important, l'autonomie des organisations syndicales quant à leurs objectifs et aux orientations qu'elles souhaitent donner à la formation syndicale constitue l'autre facette de cet enjeu.

La question de l'autonomie des organisations syndicales peut apparaître singulière puisque, depuis le début des années 1990, elles ne reçoivent des subsides de l'État que pour l'organisation de formations portant sur la santé et la sécurité au travail ainsi que la francisation. Par conséquent, elles n'ont pas de comptes à lui rendre en dehors de ces domaines précis. Toutefois, l'existence et les activités des organisations syndicales sont encadrées par des lois. Dans les dernières années, différents projets de loi visant précisément les organisations syndicales ont été débattus[135], certains ouvrant des brèches dans l'autonomie syndicale. Sans tenir compte des autres effets que ces projets de loi pourraient avoir sur les activités syndicales en général, leur analyse laisse entrevoir des obstacles pour la formation syndicale. Un champ d'action restreint pour cette partie de l'action syndicale pourrait avoir pour conséquence des formations moins pertinentes pour les adultes en dehors de la sphère du travail. La formation syndicale pourrait, par exemple, se voir limitée aux questions relatives à la gestion de la convention collective. Une perte de diversité des voies pouvant être empruntées pour accéder à une formation portant sur des questions plus larges de citoyenneté pourrait en découler. Le mouvement constaté dans certains États américains vers des lois en faveur du *Right to Work*[136] suscite ce genre de craintes chez les responsables de la formation syndicale consultés.

En conclusion, les consultations menées par le Conseil permettent de comprendre l'articulation de la formation syndicale au champ de l'éducation populaire et, plus largement, à celui de l'éducation des adultes. Les organisations syndicales déploient cette forme particulière d'éducation populaire et ont développé une expertise et des moyens adaptés à des adultes syndiqués qui font face à diverses situations, principalement par rapport à leur emploi, mais aussi plus largement dans différentes sphères de leur vie. Ces organisations doivent poursuivre leurs efforts visant à mieux faire connaître

135. Par exemple, la Loi modifiant la Loi de l'impôt sur le revenu (exigences applicables aux organisations ouvrières), adoptée en juin 2015, a suscité de vives réactions de la part d'organisations syndicales, notamment parce qu'elle constituerait une atteinte au droit à la liberté d'association et à la liberté d'expression.

136. Selon Gérard Dion (1976), l'expression *Right to Work,* ou *droit au travail*, désigne, dans certains États américains, des lois qui interdisent l'insertion de clauses d'atelier fermé ou d'atelier syndical (ex. : monopole de recrutement par un syndicat des salariés d'un employeur, placement syndical, obligation d'adhérer au syndicat pour maintenir un emploi) dans les conventions collectives. « On a choisi ce terme parce que, selon les auteurs de ces lois, l'obligation qu'implique un atelier fermé ou syndical d'appartenir à un syndicat pour pouvoir travailler à cet endroit constitue une limite indue au droit au travail. »

Source : *Le Grand Dictionnaire terminologique*, « Droit au travail ».

les diverses facettes de la formation syndicale et à la démystifier auprès de leurs membres pour qu'ils saisissent les occasions qu'elle offre. La capacité de ces organisations à rejoindre des adultes dans les milieux de travail constitue un atout sur lequel elles peuvent tabler.

3.4 CE QU'IL FAUT RETENIR DU CHAPITRE 3

Les propos tenus par les principaux acteurs et certains observateurs du champ de l'éducation populaire permettent de dresser un état de situation à cet égard. Trois types de défis émergent du portrait ainsi dressé : des défis transversaux qui concernent l'ensemble du champ de l'éducation populaire, des défis propres au milieu institutionnel et des défis propres au milieu non institutionnel.

D'abord, deux défis transversaux se dégagent des consultations du Conseil. Le premier consiste à faire valoir la légitimité et la pertinence de l'éducation populaire pour répondre à certains besoins éducatifs des adultes. L'absence d'une reconnaissance officielle par l'État et, surtout, par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur nuit à la capacité des principaux acteurs du champ de l'éducation populaire de mettre en œuvre des pratiques éducatives qui ne s'insèrent pas dans le cadre de l'éducation formelle de base. Par conséquent, certains besoins se rapportant à l'exercice des rôles sociaux et de la citoyenneté tendent à être relégués au second plan ou simplement ignorés. Cette réalité limite les possibilités de démarches éducatives pouvant être entreprises par certains adultes, notamment ceux qui sont en situation de pauvreté ou d'exclusion sociale.

Le second défi transversal se rapporte au maintien et à l'amélioration de la qualité des pratiques éducatives propres à l'éducation populaire. Des préoccupations sont exprimées au regard de la formation initiale et continue des animatrices et des animateurs, compte tenu des compétences particulières que ces derniers doivent posséder. Par exemple, l'absence de cours portant sur l'éducation populaire, voire sur l'éducation des adultes, dans les programmes universitaires préparant les futurs enseignants ou encore les contraintes financières et de temps rencontrées par des organisations dans la formation de leur personnel constituent quelques-uns des éléments qui alimentent ces préoccupations. Par ailleurs, des acteurs de divers milieux souhaitent un accroissement des pratiques de soutien aux démarches d'éducation populaire, ce qui pourrait conduire à un rehaussement de la qualité des pratiques.

Dans ce contexte, une réflexion globale qui porterait à la fois sur les compétences et aptitudes que doivent posséder les animatrices et les animateurs ainsi que sur les mesures de soutien requises pour assurer la qualité des pratiques est souhaitable, sans pour autant devoir déboucher sur une professionnalisation de ce champ.

À une autre échelle d'analyse, l'éducation populaire institutionnelle doit également faire face à des défis. Les commissions scolaires sont dorénavant les seuls acteurs institutionnels qui permettent des apprentissages propres à l'éducation populaire. Or, l'évolution du Régime pédagogique de la formation générale des adultes et des services d'éducation populaire a diminué leur capacité à déployer une offre de formation reposant sur l'éducation populaire. Étant donné la fin du financement gouvernemental des services d'éducation populaire ainsi que l'absence d'orientations claires de la part du Ministère, leur programmation, lorsqu'elle existe toujours, s'engage progressivement vers des activités associées aux loisirs et à la culture. De plus, la mise sur pied de ces activités repose sur leur autofinancement, ce qui soulève un enjeu d'accessibilité. Certes, l'offre de cours de la formation de base commune pourrait répondre à certains besoins éducatifs liés au développement du pouvoir d'agir et à l'exercice de la citoyenneté. Elle demeure toutefois jusqu'à présent peu sollicitée et peu accessible.

En réponse à la demande, des commissions scolaires ont recours à d'autres services de la formation générale des adultes, dont le service d'enseignement en intégration sociale, pour offrir des parcours éducatifs s'inscrivant dans une approche d'éducation populaire. Quoique ces initiatives soient pertinentes et répondent à certains besoins légitimes, le recours à ces autres services représente néanmoins, aux yeux des acteurs consultés par le Conseil, une solution fragile et temporaire qui entraîne une certaine perte de sens par rapport aux objectifs des services.

Des défis existent également du côté de l'éducation populaire non institutionnelle. En action communautaire autonome, le premier défi consiste à obtenir une reconnaissance gouvernementale explicite en tant que véhicule éducatif légitime et pertinent. L'adoption de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC) a eu divers impacts qui ont contribué à jeter de l'ombre sur les pratiques éducatives de l'action communautaire autonome au lieu de favoriser leur reconnaissance comme étant au cœur de cette dernière. Cette dilution de la reconnaissance gouvernementale est amplifiée par le fait que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur n'est plus le principal porteur du dossier de l'éducation populaire au gouvernement.

Par ailleurs, en plus de méconnaître les principes et le fonctionnement de l'action communautaire autonome, certains ministères et organismes gouvernementaux imposent des règles et des contraintes qui empiètent sur l'autonomie des organismes communautaires. Cette situation, qui traduit une certaine méconnaissance, a des effets sur la réalisation de leur action éducative.

Le deuxième défi mentionné par les organismes d'action communautaire autonome se rapporte au contexte de précarité dans lequel ils effectuent leur action éducative. L'insuffisance du financement gouvernemental a plusieurs répercussions. En plus de devoir consacrer du temps à la recherche de sources de financement additionnelles, ces organismes ne peuvent répondre adéquatement à l'ensemble des besoins des personnes qui les fréquentent, notamment par la voie de l'éducation populaire. La signature d'ententes de services avec des ministères et des organismes apporte certes des revenus. Cependant, lorsqu'elles occupent une place importante dans le financement des organismes, ces ententes à caractère normatif peuvent les conduire à mettre de côté leurs pratiques éducatives rattachées à l'éducation populaire.

De surcroît, la précarisation financière des organismes d'action communautaire autonome amène une dégradation des conditions de travail de leur personnel et, dans bien des cas, une diminution du nombre de membres de la permanence. Ces changements affectent leur capacité à offrir des activités éducatives inspirées de l'éducation populaire autonome. La pérennité de leur action se trouve ainsi remise en question, ce qui a des conséquences sur la portée de leurs activités en matière d'alphabétisation ou de lutte contre la pauvreté, par exemple. En somme, le contexte de précarité a des conséquences significatives qui soulèvent plusieurs problèmes.

Le troisième défi concerne la pérennité des regroupements d'organismes et des organismes communautaires autonomes de formation. Ces derniers soutiennent les organismes de base dans leur mission éducative, tant sur le plan de la formation du personnel que sur celui du développement du contenu éducatif et d'outils. Ils contribuent à renforcer la capacité d'action des organismes de base et à assurer la cohésion du mouvement d'action communautaire autonome. Ils favorisent également la diffusion et le renouvellement des pratiques d'éducation populaire. Tous ces éléments témoignent de l'importance d'assurer leur pérennité.

Le dernier défi est lié aux occasions de formation du personnel. Dans certains cas, celles-ci seraient insuffisamment structurées et, dans d'autres, inexistantes. Les acteurs consultés par le Conseil ont en effet souligné que les nouveaux intervenants et intervenantes sont peu formés au regard des habiletés requises en éducation populaire. L'insuffisance des mécanismes internes permettant d'assurer leur formation, la transmission de la culture interne et la mémoire organisationnelle constituent des obstacles au déploiement des activités éducatives inspirées des principes de l'éducation populaire autonome.

Pour ce qui est des organisations syndicales, elles font face au défi d'être reconnues comme mettant en œuvre des pratiques éducatives se rattachant au champ de l'éducation populaire et, plus largement, à celui de l'éducation des adultes. La formation syndicale ne se limite pas aux conditions de travail et à la vie syndicale. Elle permet également des apprentissages sur différentes questions débordant la sphère du travail. Ces apprentissages outillent les travailleuses et les travailleurs pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et leur participation à la société, notamment en faisant appel à leurs savoirs expérientiels.

Dans le présent contexte, la contribution de la formation syndicale au champ de l'éducation populaire et, de façon plus globale, à une vision élargie de l'éducation des adultes est méconnue, car elle ne bénéficie pas d'une reconnaissance officielle par l'État, n'étant pas, par exemple, prise en considération dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Pourtant, des travailleuses et des travailleurs profiteraient de sa plus grande reconnaissance.

CHAPITRE 4

DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS VISANT À ACCROÎTRE L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE POUR LES ADULTES

L'apport du champ de l'éducation populaire au développement du Québec, en particulier dans sa dimension sociale, est essentiel. Il contribue, entre autres, à des transformations de la société – grandes et petites – en faveur du bien commun et favorise le vivre-ensemble éclairé et démocratique. Cette contribution se constate également, dans une autre perspective, pour des milliers de citoyennes et de citoyens qui développent leur pouvoir d'agir individuel ou collectif en vue d'une meilleure prise en charge de leurs conditions de vie ainsi que d'un plus grand sentiment de compétence et de contrôle dans différentes sphères de leur vie. Elle s'observe aussi dans le développement de compétences de base qui peuvent permettre une meilleure intégration des personnes dans leurs milieux de vie ou dans la sphère de l'emploi.

Toutefois, comme nous avons été à même de le constater, cette contribution est actuellement peu mise en valeur. Dans les politiques éducatives actuelles et leur encadrement, les pratiques constituant ce champ ne sont pour ainsi dire pas prises en considération et leur contribution à l'éducation des adultes reste mal connue. Cette situation s'inscrit en contradiction avec l'engagement du Québec en faveur du développement d'une vision de l'éducation qui favorise un « apprentissage tout au long de la vie », comme l'avance la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Les chapitres précédents ont permis de constater certains effets de cette situation sur l'action éducative des organisations engagées en éducation populaire. Plus encore, cela sous-entend un important enjeu pour les adultes : malgré l'intention formulée dans la Politique (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 5), certains ne trouvent pas les conditions leur permettant d'exprimer une demande éducative ou encore n'accèdent pas à une réponse éducative adaptée à leurs besoins ou à leur situation, comme l'ont notamment souligné certains représentants des commissions scolaires.

Plus de dix ans après la parution de ce document directeur, il semble qu'un effort soit nécessaire pour doter le Québec d'une vision organisée de l'éducation de manière à donner vie à une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. À ce titre, il importe au Conseil que l'éducation populaire puisse rejoindre des personnes et des groupes de personnes, en particulier ceux dont le projet éducatif ou de vie ne concerne pas initialement l'obtention d'une sanction officielle. Se dessine donc l'objectif général de mieux répondre aux besoins variés des adultes tout au long et au large de leur vie, lequel se réalise notamment en fournissant à l'éducation populaire les moyens de mieux y contribuer.

Dans ce chapitre, le Conseil fait part des voies qui favoriseraient une meilleure intégration de l'éducation populaire aux outils dont dispose l'éducation des adultes pour répondre aux besoins légitimes de ces derniers, compte tenu notamment des défis soulevés par les acteurs consultés et rapportés au chapitre 3. Le Conseil constate que la reconnaissance de cette composante de l'éducation des adultes constitue une question centrale. Les orientations et les recommandations qu'il met en avant s'articulent donc de manière à appuyer cette reconnaissance dans une vision élargie de l'éducation.

De son analyse de l'état de l'éducation populaire et des défis auxquels elle fait face, le Conseil dégage trois orientations :

1. Engager le Québec dans une perspective d'éducation élargie à laquelle l'éducation populaire contribue pour le mieux-être des adultes.
2. Consolider et accroître la place de l'éducation populaire comme moyen de soutenir le développement du pouvoir d'agir des adultes et de leur capacité à jouer leurs différents rôles.
3. Pérenniser et enrichir les moyens d'une éducation populaire de qualité.

Les prochaines pages permettront de définir ces trois orientations et de présenter pour chacune les voies d'action préconisées, ces dernières se traduisant en douze recommandations. Celles-ci s'appuient sur les constats dressés par les acteurs du champ de l'éducation populaire ainsi que sur les observations et les analyses réalisées. Le Conseil formule aussi des conditions de réalisation pour favoriser l'atteinte de l'objectif formulé par l'orientation 2.

La prochaine section présente trois principes à prendre en compte dans la mise en œuvre de l'ensemble des recommandations formulées.

4.1 TROIS PRINCIPES À PRENDRE EN COMPTE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS AVANCÉES

Le Conseil met en avant trois principes pour guider l'application des recommandations formulées au regard des orientations proposées.

1. **Soutenir en priorité les approches et les pratiques d'éducation populaire qui rejoignent les personnes et les collectivités en situation de pauvreté et de vulnérabilité ou encore d'exclusion ou de défavorisation**

   La reconnaissance de l'éducation populaire est une question récurrente dans l'histoire de l'éducation des adultes au Québec. Ce champ éducatif traverse actuellement un cycle de faible reconnaissance généralisée. L'orientation 1 en particulier vise à remédier à cette situation. Le Conseil a choisi de traiter séparément la question de la reconnaissance de celle du soutien financier, deux éléments qui sont souvent mis en relation directe.

   S'il faut la reconnaître, il importe aussi de mettre en place des conditions qui permettent à l'éducation populaire de consolider ses acquis et de se développer tout en assurant la qualité de ses pratiques, ce qui fait l'objet des orientations 2 et 3. À ce titre, le soutien financier constitue pour l'État un excellent moyen de reconnaître la richesse et les effets de ces pratiques. Il s'agit d'un investissement social en faveur du développement des personnes, des collectivités et du Québec. Conscient des choix budgétaires faits par l'État, le Conseil estime que, dans l'attribution de ressources, il importe de cibler en priorité les approches et les pratiques d'éducation populaire qui conviennent aux personnes et aux collectivités en situation de pauvreté et de vulnérabilité ou encore d'exclusion ou de défavorisation, lesquelles ont souvent moins accès à des possibilités de formation continue.

2. **Reconnaître la légitimité de l'ensemble du champ de l'éducation populaire**

   Il convient d'aborder la reconnaissance de la légitimité et de la pertinence de l'ensemble du champ de l'éducation populaire comme un processus en soi, mené en faveur des adultes. Cette reconnaissance peut contribuer aux démarches éducatives d'adultes vivant différentes situations ou exprimant différents besoins ou intérêts à certains moments de leur vie. Ainsi, la reconnaissance de ce champ ne concerne pas uniquement des personnes en situation de pauvreté ou d'exclusion sociale.

3. **Assurer l'autonomie nécessaire aux organisations et aux collectivités qui déploient l'éducation populaire**

   En éducation populaire, l'action éducative s'organise et s'articule autour des besoins, des intérêts et de l'expérience (ou des cultures) des adultes. Plus encore, ses intentions et ses orientations sont généralement déterminées collectivement par les personnes qui participent à la démarche. En outre, plusieurs acteurs de ce champ émergent eux-mêmes de la mise en commun des besoins de personnes, de communautés et de collectivités. Pour conserver leur essence, de telles démarches requièrent une grande latitude dans leur application.

Aussi importe-t-il, pour le Conseil, que les recommandations formulées soient mises en œuvre de façon à respecter l'autonomie nécessaire aux organisations et aux collectivités pour qu'elles puissent déployer l'éducation populaire comme moyen de remplir leur mission. À ce titre, elles doivent être en mesure de déterminer elles-mêmes, avec les personnes à qui elles s'adressent :

- leur mission et la façon de l'accomplir dans le cas des acteurs non institutionnels;
- les objectifs des pratiques d'éducation populaire à élaborer et les moyens à mettre en place pour les atteindre dans le respect des balises réglementaires, le cas échéant, du côté des acteurs institutionnels.

Cette autonomie ne sous-entend pas pour autant une disparition de la reddition de comptes lorsque l'État soutient cette action éducative. Toutefois, cette reddition de comptes doit être appropriée et traduire la mission et les activités des organisations visées.

Ainsi, si l'autonomie nécessaire aux acteurs ne les dispense pas de l'obligation de rendre des comptes – ce qu'ils font déjà par ailleurs –, cet exercice doit être adapté à la réalité du milieu (institutionnel ou non institutionnel) visé et permettre de traduire l'accomplissement de leur mission.

* * *

Ces trois principes constituent des pierres d'assises sur lesquelles devrait reposer la mise en œuvre des recommandations formulées par le Conseil.

4.2 ORIENTATION 1 : ENGAGER LE QUÉBEC DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION ÉLARGIE À LAQUELLE L'ÉDUCATION POPULAIRE CONTRIBUE POUR LE MIEUX-ÊTRE DES ADULTES

Cette première orientation fait directement écho à l'un des défis à caractère transversal dont il a été question au chapitre 3, à savoir la reconnaissance insuffisante de l'éducation populaire. Elle traduit également la position du Conseil en faveur d'une vision renouvelée de l'éducation prenant en compte le caractère multidimensionnel des besoins et des intérêts pouvant apparaître à différents moments de la vie. C'est dans ce cadre que la reconnaissance de la légitimité et de la pertinence de l'éducation populaire prend tout son sens, notamment pour favoriser l'expression de la demande éducative et la formulation de réponses adaptées.

Pour le Conseil, reconnaître l'éducation populaire, c'est d'abord en attester la valeur tant sur le plan éducatif que sur le plan sociétal. C'est également contribuer à la promouvoir et à la faire connaître sous ses différentes facettes.

4.2.1 ADOPTER UNE PERSPECTIVE ÉDUCATIVE SOUTENANT LA RECONNAISSANCE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Le Conseil prend acte de certaines intentions ciblées en faveur de la reconnaissance de l'éducation populaire, par exemple par la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire ou la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, mais constate que la mise en œuvre de ces intentions ne se réalise pas ou n'atteint pas les résultats escomptés. Il en découle qu'actuellement ce champ important de l'éducation des adultes passe en quelque sorte « sous le radar ».

Paradoxalement, la plus récente recommandation de l'UNESCO concernant l'apprentissage et l'éducation des adultes donne une place de premier plan à l'éducation populaire pour l'atteinte de l'objectif général consistant à « veiller à ce que tous les adultes participent à la vie de leur société

et au monde du travail » (CONFINTEA VI : bulletin de suivi, 2015). Elle reconnaît explicitement la participation de l'éducation populaire à l'éducation des adultes, aux côtés de celle du développement des compétences de base et de l'alphabétisation ainsi que de celle de la formation continue et du développement professionnel. Cette recommandation souligne l'apport de ces pratiques au développement des personnes, des collectivités et de la société, en particulier en matière d'« apprentissage d'une citoyenneté active » (UNESCO, 2015).

En faisant le choix de signer la Déclaration de Hambourg en 1997 (UNESCO, 1997) et de placer, en 2002, sa politique d'éducation des adultes et de formation continue à l'enseigne de l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que l'entend l'UNESCO, le gouvernement du Québec reconnaissait également l'apport de l'éducation non formelle et des autres formes éducatives au développement global des individus, des collectivités et de la société. Il choisissait aussi, en théorie, d'élargir la gamme des besoins auxquels l'éducation constitue une réponse. Toutefois, les politiques et les modalités d'encadrement donnant lieu à une éducation tout au long et au large de la vie manquent actuellement de ressort et de cohérence. La promotion et les investissements par l'État en éducation des adultes, que ce soit par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ou par le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale – qu'on peut considérer comme les deux principaux acteurs gouvernementaux en cette matière –, sont concentrés autour de la formation de base en milieu formel et de la formation ou du perfectionnement professionnels.

Le Conseil considère, comme il l'a fait par le passé (ex. : CSE, 2001, p. 4), que ces domaines de formation sont importants pour le développement du Québec. Toutefois, leur prise en compte ne doit pas résumer les efforts et l'engagement de l'État en éducation, et faire en sorte que soient négligés d'autres aspects de la vie des adultes qui nécessitent également un soutien éducatif passant par les moyens les mieux adaptés. Les différents rôles que les adultes ont à jouer, par exemple en tant que membres d'un ménage, consommateurs ou citoyens, créent des situations de vie pour lesquelles des pratiques éducatives font partie de la solution. À cet égard, le champ de l'éducation populaire, avec ses pratiques collectives d'apprentissage, a démontré sa pertinence et sa valeur. Il doit être officiellement reconnu comme partie intégrante du spectre de l'éducation des adultes.

Le Conseil estime que la reconnaissance par le MEES de l'éducation populaire conditionne sa reconnaissance par la population, qui pourrait ainsi mieux se saisir des moyens de construire des parcours éducatifs continus à partir des différentes possibilités offertes par une conception élargie de l'éducation. À ce titre, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur ont la responsabilité de reconnaître et de promouvoir l'éducation populaire comme l'une des voies permettant de soutenir l'équité éducative pour les personnes qui ne peuvent ou ne veulent pas, pour différentes raisons, fréquenter le système d'éducation formelle, que ce soit dans une perspective de formation de base ou d'apprentissage continu.

Au-delà de la sauvegarde des pratiques d'éducation populaire elles-mêmes ou des besoins de ressources permettant de mieux déployer ces dernières, l'enjeu qui se cache derrière cette question de la reconnaissance de l'éducation populaire par l'État est lié au développement du Québec et à celui de citoyennes et de citoyens à part entière. L'éducation populaire, par ses modalités propres, s'avère une voie d'apprentissage qui contribue, avec les autres possibilités éducatives, à former un continuum permettant de soutenir le développement des personnes, des collectivités et de la société.

Si le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur sont amenés à jouer un rôle central dans l'adoption et le déploiement d'une perspective éducative renouvelée et dans la reconnaissance de la place importante qu'y joue l'éducation populaire, ces efforts doivent cependant être soutenus par l'ensemble de l'État. À cet égard, les propos du Conseil sont ici axés sur l'éducation populaire[137].

137. Une réflexion plus large pourrait être menée quant à l'engagement et au rôle de l'État dans le déploiement de la perspective éducative proposée et aux modalités de soutien de cette dernière par les ministères et les organismes gouvernementaux.

En ce qui a trait à cette dernière, nous avons pu constater que ce champ est très décentralisé et fait appel à des acteurs issus de divers secteurs de la société. Conséquemment, l'exercice de reconnaissance interpelle aussi l'ensemble du gouvernement, de ses ministères et de ses organismes.

Cette idée est renforcée par le constat que l'éducation populaire dessert les citoyennes et les citoyens, et qu'elle contribue également à la réalisation des différentes missions de l'État – traduites par celles des ministères et des organismes gouvernementaux – de même qu'à l'atteinte de certains objectifs ou à la réponse à des besoins de la société. Que ce soit, par exemple, du côté de l'éducation, de l'environnement, de la santé, des relations de travail ou de la justice, plusieurs valeurs sont partagées par les institutions de l'État et les acteurs de l'éducation populaire. Ces derniers sont souvent actifs dans la mise en œuvre des principes généraux qui sont promus par les ministères et les organisations gouvernementales ou celle de leurs politiques (ex. : Plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale, Plan d'action en santé mentale). Plus encore, des organisations syndicales, des collectivités issues de la société civile et des organismes communautaires autonomes cherchent à remettre en question ces principes ou leur mise en œuvre dans une logique d'amélioration continue des politiques publiques et de plus grande justice sociale. En toutes ces matières, l'éducation populaire se veut en partie préventive, puisqu'elle outille les personnes et les collectivités visées de manière à les rendre autonomes dans diverses situations qui les touchent et qui se rapportent à des domaines de l'action gouvernementale (ex. : santé mentale ou délinquance), tout en contribuant à la cohésion sociale et à la consolidation des liens sociaux. Mis en lumière, cet apport appelle une transformation de la perception que les ministères et les organisations gouvernementales ont des acteurs de l'éducation populaire. Ils ne sont pas que des groupes de pression ou des partenaires de l'État fournissant des services. La reconnaissance du caractère éducatif de leur action est essentielle à ce titre.

Il peut apparaître paradoxal pour un ministère de reconnaître des pratiques mises en avant par des organismes qui, par leur mission, sont parfois appelés à contester certaines orientations ou actions du gouvernement. Pour le Conseil, il faut plutôt y voir une des manifestations du principe démocratique qui anime le Québec et qui fonde la citoyenneté. À ce titre, l'éducation populaire s'avère être un lieu d'apprentissage par son exercice d'une citoyenneté éclairée en vue d'une participation à la prise de décisions qui guident un développement social plus équitable. Comme il a été illustré précédemment, cela traduit également le caractère éminemment éducatif de telles démarches citoyennes pour les personnes qui les entreprennent, que ce soit pour répondre à des besoins personnels ou améliorer leurs conditions de vie, ou encore dans une perspective de participation sociale, de transformation sociale ou de recherche d'une société plus juste. Reconnaître officiellement l'éducation populaire et son apport comme voie d'éducation à la citoyenneté, c'est notamment placer le Québec dans une position favorisant une démocratie participative soucieuse de justice sociale. C'est aussi reconnaître l'importance de la prise en considération des besoins et des intérêts des adultes dans les diverses sphères de la vie. Cette reconnaissance constituerait un pas important vers un Québec qui fait d'une éducation tout au long et au large de la vie un élément central de son fonctionnement.

Pour toutes ces raisons, le Conseil estime qu'une plus grande importance doit être donnée à l'éducation populaire dans le cycle de production et de mise en œuvre des politiques publiques. Les ministères et les organismes gouvernementaux doivent appuyer davantage l'accomplissement de leur mission sur l'éducation populaire et prendre en considération l'apport des pratiques des organisations et des collectivités de ce champ éducatif au développement socioéconomique du Québec. L'éducation populaire est un maillon essentiel dans la chaîne de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques publiques, et ce, dans une multitude de champs de responsabilités gouvernementales (ex. : santé, lutte contre l'itinérance, emploi, environnement, logement, inclusion et solidarité sociales, éducation, justice).

À cet égard, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 1

Le Conseil recommande à l'ensemble des ministères et des organismes gouvernementaux ayant des responsabilités pouvant solliciter l'éducation populaire de prendre en considération les pratiques de ce champ éducatif dans l'élaboration et le déploiement des politiques publiques.

Par ailleurs, le Conseil estime que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur est le lieu tout désigné, de par la nature de sa mission, pour soutenir le déploiement d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie qui ferait une place à l'éducation populaire. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue attribue d'ailleurs une importante part de responsabilité à ce ministère en ce qui concerne sa mise en œuvre et en matière de coordination du dispositif d'apprentissage tout au long de la vie. Ce document stipule notamment qu'il doit « travailler *au* et *en* partenariat » pour répondre aux besoins des adultes (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 34).

Pour permettre l'émergence d'une perspective éducative renouvelée faisant une place à l'éducation populaire, le dispositif législatif qui encadre les activités du MEES s'avère toutefois inadéquat. À l'heure actuelle, les deux lois qui le composent[138] comportent une vision linéaire de l'éducation qui est très attachée à des institutions précises. L'article 1 de la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport limite l'exercice des fonctions du ministre à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire. La Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie va dans le même sens en précisant que le champ de responsabilité de son titulaire est celui de l'enseignement collégial et universitaire. Il en découle que le champ de l'éducation populaire ne trouve pas sa place dans cet encadrement qui n'offre pas de prise à sa reconnaissance générale.

De plus, le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ne fait pas explicitement référence à l'éducation des adultes, pas plus que la notion d'apprentissage tout au long de la vie (y compris celle des enfants, des adultes et des aînés) n'y figure. La formulation actuelle de l'encadrement législatif n'invite donc pas le MEES à développer une vision large de l'éducation qui reposerait aussi sur le volet non formel et qui lui donnerait un rôle central en matière de mobilisation des différents acteurs, de concertation et de collaboration avec ces derniers.

Une autre partie importante des encadrements se trouve dans les orientations et les engagements proposés dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Celle-ci constituait, en 2002, la clé de voûte de la vision de l'État en ce qui a trait à l'éducation des adultes. Toutefois, pour les différentes raisons évoquées précédemment et par l'effet du temps, son influence et sa pertinence sont remises en question. Ce document directeur s'avère aujourd'hui inadéquat pour soutenir une vision élargie de l'éducation.

À ce titre, le Conseil réaffirme la position qu'il a adoptée en 2001 dans un mémoire portant sur le projet de politique d'éducation des adultes : il y faisait notamment valoir que la politique devait soutenir une vision pluridimensionnelle de l'éducation des adultes. Il proposait à ce moment l'ajout d'une orientation permettant aux adultes « d'acquérir des savoirs et de développer des

138. Ce dispositif est constitué de deux lois différentes. La création en 2015 du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) n'a pas donné lieu à une refonte en profondeur des lois constitutives des deux ministères qui ont été fusionnés (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie). Par conséquent, le dispositif légal encadrant les activités du Ministère est composé de deux lois distinctes, le décret 142-2015 (27 février 2015) modifiant simplement le nom du ministère créé par la fusion et le titre du ministre. Au moment de la publication de cet avis, le retrait de la recherche des attributions du Ministère en 2016 n'avait amené aucune nouvelle modification.

compétences les rendant plus aptes à assumer leurs divers rôles dans la société, comme personne, comme parent, comme travailleuse ou travailleur et comme citoyenne ou citoyen » (CSE, 2001, p. 4). L'apprentissage tout au long de la vie passe par la prise en considération de la grande diversité des besoins des adultes et, pour y répondre, par une nécessaire diversification des manières d'apprendre, particulièrement à l'âge adulte.

Par ailleurs, il est à noter qu'aucune évaluation de la mise en œuvre et des retombées de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue n'a été rendue publique. En outre, l'élaboration d'une politique gouvernementale renouvelée a été repoussée pour différentes raisons depuis l'échéance, en 2007, du plan d'action qui accompagne la Politique.

En somme, des changements apportés à ces encadrements permettraient aux ministres de se doter des outils nécessaires pour orchestrer au Québec, en concertation et en collaboration avec les divers milieux concernés, une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie qui prenne en compte l'ensemble des besoins des personnes, des collectivités et de la société et qui repose sur un continuum de lieux et de modes d'apprentissage.

Sur la base de ces précisions, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 2

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur d'assumer le leadership permettant de mobiliser l'ensemble des acteurs du champ de l'éducation populaire et de se doter des moyens nécessaires pour garantir la mise en œuvre de cette action éducative, notamment dans le but d'orienter le Québec vers une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie.

4.2.2 ASSURER UNE MEILLEURE VISIBILITÉ À L'ÉDUCATION POPULAIRE

Souligner l'importance d'amener les différents ministères et organismes gouvernementaux à prendre en considération l'apport de l'éducation populaire à leur mission s'inscrit dans l'idée de mieux faire connaître ce mode d'éducation et les lieux qui le matérialisent. Le Conseil constate que cet exercice aurait également avantage à être mené plus largement auprès de la population. En effet, les possibilités qu'offrent les organisations engagées en éducation populaire ne sont pas toujours bien connues ou perçues, notamment en raison des différentes conceptions concurrentes de l'éducation populaire héritées du passé (voir la section 1.3.1) ou simplement par manque d'information et de promotion. Les pratiques issues de ce champ rejoignent déjà des milliers de personnes, mais une meilleure connaissance de la diversité des voies offertes permettrait à un plus grand nombre d'adultes de s'engager dans des démarches d'apprentissage continu. Cela contribuerait notamment au développement d'une culture d'apprentissage au Québec.

La reconnaissance de l'éducation populaire par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur de même que l'élargissement de leur responsabilité en éducation, recommandés précédemment, auraient un effet de rebond sur l'engagement des personnes dans de telles démarches qui épousent leurs préoccupations et leurs intérêts. Un moyen de stimuler la participation à l'apprentissage continu demeure la promotion des voies qui la matérialisent, dont celles de l'éducation populaire.

Pour le Conseil, une des attributions importantes des ministres relativement à la nouvelle vision de l'éducation serait d'assurer la diffusion d'information et la promotion en ce qui concerne ses différents modes et lieux ainsi que leur apport propre. Cette fonction est déjà prévue à l'article 1.2 de la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mais son application se fait

principalement dans les champs de l'éducation formelle. Les ministres, à titre de représentants du gouvernement en ce qui a trait aux questions éducatives, doivent reconnaître l'existence d'autres voies d'apprentissage pour les adultes que celles de l'éducation formelle et mettre en place les meilleurs moyens d'en faire la promotion comme voies complémentaires et alternatives d'éducation s'ajoutant à celles proposées par les services publics[139].

En ce qui touche particulièrement l'éducation populaire, il s'agit de la faire connaître et reconnaître autant par les organisations gouvernementales que par la population en général. Compte tenu de leurs attributions, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et la ministre responsable de l'Enseignement supérieur sont ceux pouvant le mieux agir pour la diffusion des pratiques de ce champ et sa promotion auprès de la population. Les organisations qui mettent en œuvre des pratiques et des approches d'éducation populaire sont déjà actives à ce titre[140], mais font face à des défis qui réduisent parfois la portée de ce travail de diffusion. Le soutien du MEES dans cette fonction décuplerait les effets de leurs efforts. À cet égard, une stratégie de promotion de l'éducation populaire pourrait être développée en collaboration avec les organisations qui mettent en avant de telles pratiques (ex. : organisations syndicales, organismes d'action communautaire autonome et regroupements d'organismes, commissions scolaires).

Sur la base de ces observations et précisions additionnelles relativement aux moyens devant être pris pour accroître la visibilité de l'éducation populaire, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 3

a) **Le Conseil invite les organisations déployant l'éducation populaire à mettre à l'avant-plan la valeur éducative de leur action pour la faire connaître davantage.**

b) **Pour donner de l'ampleur à cette démarche de visibilité, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur de mettre sur pied une stratégie de promotion de l'éducation populaire pour laquelle la collaboration et la mobilisation des organisations qui mettent en œuvre ses pratiques seraient recherchées.**

139. Le Conseil note d'ailleurs que le principal moyen de promotion de l'éducation des adultes dans toutes ses dimensions, la Semaine québécoise des adultes en formation, a été utilisé pour la dernière fois en 2014. Cette semaine de valorisation de l'éducation s'adressant aux adultes et de reconnaissance de leur engagement dans leurs parcours de formation diversifiés était organisée depuis 2002. Elle permettait de mettre en valeur autant la formation formelle que son pendant non formel, ainsi que l'apprentissage informel.

Sources : Adulte en formation, http://www.adulteenformation.com/, page consultée le 19 octobre 2015.

ICEA, http://www.icea.qc.ca/site/actualites/fin-du-financement-de-la-sqaf-l%E2%80%99ic%C3%A9-appelle-%C3%A0-se-mobiliser-pour-valoriser-l%E2%80%99%C3%A9ducation-et, page consultée le 19 octobre 2015.

140. Par exemple :

- La démarche entreprise dans les années 1990 par des centaines d'organismes pour être reconnus à titre d'organismes d'action communautaire autonome visait notamment la mise en lumière de l'éducation populaire autonome comme fondement de leur action.
- Depuis 2011, le Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches (REPAC 03-12) tient, avec ses organismes membres, l'École dans la rue, un événement public qui permet de faire voir les diverses couleurs des pratiques d'éducation populaire et des approches d'éducation populaire autonome qui sont soutenues par ces organismes d'action communautaire autonome (REPAC 03-12, 2014). Cet événement se déroule en plein cœur des quartiers centraux de Québec.
- D'autres organisations, dont des centres d'éducation des adultes et des organisations syndicales, élaborent une programmation détaillée de leurs activités de façon annuelle qui est diffusée largement.

4.3 ORIENTATION 2 : CONSOLIDER ET ACCROÎTRE LA PLACE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE COMME MOYEN DE SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES ADULTES ET DE LEUR CAPACITÉ À JOUER LEURS DIFFÉRENTS RÔLES

La deuxième orientation que formule le Conseil en réponse aux défis soulevés au chapitre 3 se construit autour de recommandations visant à consolider et à favoriser l'intervention de certains acteurs de l'éducation populaire ou certains mécanismes qui permettent son accomplissement et son développement. Il s'agit d'améliorer les conditions d'exercice ou de déploiement de ces pratiques, notamment pour enrichir l'offre. Le Conseil propose quatre voies d'action à ce titre :

1. Reconnaître l'éducation populaire comme composante centrale de l'action communautaire autonome.
2. Assurer la pérennité et le développement des pratiques d'éducation populaire des organisations qui travaillent avec des personnes en situation de vulnérabilité ou d'exclusion.
3. Garantir la pérennité de certaines structures qui favorisent l'essor de l'éducation populaire.
4. Dans les commissions scolaires, revoir les modalités d'encadrement propres aux services d'éducation populaire et se donner les moyens de leur mise en œuvre.

Comme le souligne le libellé de l'orientation 2, l'objectif visé par la consolidation et l'accroissement de la place de l'éducation populaire est de mieux soutenir des adultes quant à leurs objectifs de développement de leur pouvoir d'agir et de leur capacité à jouer leurs différents rôles. Le Conseil relève deux conditions qui appuieraient l'atteinte de cet objectif en permettant à l'éducation populaire d'occuper une place plus importante en éducation des adultes et de rejoindre un plus grand nombre de personnes, soit :

1. Susciter et soutenir l'expression de la demande éducative.
2. Intensifier les collaborations en éducation populaire pour mieux répondre aux besoins des adultes.

Avant de discuter des voies d'action proposées, ces deux conditions seront exposées de façon plus détaillée.

1. **Susciter et soutenir l'expression de la demande éducative**

   La première condition, qui consiste à susciter et à soutenir l'expression de la demande éducative, se situe surtout en amont de la démarche éducative en soi. Cette préoccupation n'est pas propre à l'éducation populaire, mais plutôt à l'ensemble de l'éducation des adultes. Elle constitue une condition incontournable d'un plus grand engagement des adultes dans des parcours éducatifs adaptés à leurs besoins. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue en fait « une ligne de fond » sur laquelle s'appuie la vision de l'apprentissage tout au long de la vie proposée. Pour le Conseil, cette condition demeure la clé d'une culture de formation continue au Québec.

   Cette préoccupation doit mettre à contribution l'ensemble des acteurs et des milieux éducatifs, y compris ceux de l'éducation populaire. Chacun dispose d'outils, d'ouvertures et d'atouts permettant de rejoindre des personnes, de considérer leurs besoins et de tenter d'y apporter une réponse éducative. Pour réellement susciter l'expression de la demande, il importe de dépasser les mesures visant à accroître l'accessibilité et l'intérêt par l'aménagement de l'offre de formation, des modalités de son organisation et de son financement. Pour bon nombre d'adultes, il convient de travailler en amont même de l'expression de la demande et de s'intéresser aux besoins qui ne sont pas explicités (voir les principes avancés par le Conseil à ce sujet dans l'encadré 22). Certains besoins, dont ceux faisant appel au développement du pouvoir d'agir, sont de cet ordre.

ENCADRÉ 22 DES PRINCIPES FAVORISANT L'EXPRESSION DE LA DEMANDE

Dans un avis portant sur cette question (2006), le Conseil souligne quatre défis, qui sont aussi des principes permettant de favoriser l'expression de la demande :

- ***Aller vers la demande***, c'est-à-dire rejoindre, écouter et mobiliser les adultes, les collectivités et les organisations qui n'entreprennent ou n'organisent aucune activité de formation, qui n'arrivent pas à se décider à le faire ou qui n'envisagent même pas cette possibilité.
- ***Susciter la demande***, c'est-à-dire intervenir auprès des adultes pour leur faire prendre conscience qu'une formation pourrait leur être utile et enclencher, ce faisant, le *processus* qui les conduira éventuellement à la décision de se former.
- ***Faciliter l'expression de la demande***, c'est-à-dire soutenir la décision d'acquérir une formation en levant d'abord les obstacles à celle-ci.
- ***Soutenir d'abord l'élaboration de la demande***, c'est-à-dire assurer un accompagnement afin d'aider à la construction ou à l'appropriation du projet de formation et, *par la suite, soutenir la démarche de formation vers l'atteinte des objectifs fixés* (CSE, 2006, p. 16).

Dans bien des cas, les milieux engagés en éducation populaire favorisent l'expression de la demande. Les besoins de la personne ne sont pas toujours explicites lorsqu'elle amorce sa participation à une démarche d'éducation populaire. Le fonctionnement propre aux pratiques d'éducation populaire, par la recherche de la contribution de la personne au processus d'apprentissage et la mise en commun des expériences des participantes et des participants, favorise l'expression d'une demande de formation plus précise et oriente la démarche pour tenir compte des besoins non formulés initialement. En outre, certaines démarches d'éducation populaire sont amorcées collectivement par des adultes qui partagent un intérêt ou un besoin.

Il n'en demeure pas moins qu'il faut, pour rejoindre certains adultes ou certaines collectivités, « aller vers la demande » pour les amener à profiter des retombés de telles démarches. À ce titre, le génie créatif de certains acteurs de l'éducation populaire se constate dans les initiatives qu'ils mettent en œuvre (ex. : mise en scène théâtrale dans des endroits publics choisis, tenue d'événements publics, collaborations entre organisations, référencement). En éducation populaire, il convient non seulement d'user de ce génie, mais également de formuler le message et de prévoir des moyens adéquats de le transmettre pour qu'il soit reçu et compris par les personnes à qui il s'adresse et qu'il prenne en compte leurs intérêts, leurs besoins et leurs cultures.

Le Conseil invite donc les milieux engagés en éducation populaire à réfléchir à leur approche et à la revoir, si besoin est, de manière à aller au-devant de la demande. Il convie également les acteurs de ces milieux à s'assurer de prendre en considération les cultures (valeurs, niveau de langage ou de scolarité, origine ethnique, statut socioéconomique), les façons d'être, les préoccupations et les intérêts des personnes qu'ils cherchent à rejoindre. En outre, des collaborations entre acteurs peuvent constituer de bons moyens de soutenir l'expression de la demande.

2. **Intensifier les collaborations en éducation populaire pour mieux répondre aux besoins des adultes**

Si elle n'a pas le caractère incontournable de la première, cette deuxième condition recèle toutefois un fort potentiel permettant de mieux répondre aux aspirations et aux besoins diversifiés des personnes, notamment en matière de développement de leur pouvoir d'agir

et de leur capacité à assumer leurs différents rôles. Elle constitue une façon de placer les personnes et leur projet éducatif au cœur des préoccupations et des interventions en éducation populaire. L'intensification des collaborations, en particulier entre les acteurs de l'éducation populaire, est de nature à soutenir l'orientation 2 quant à la consolidation et à l'accroissement de la place de ce champ éducatif.

En outre, une concertation accrue pourrait renforcer la reconnaissance du champ de l'éducation populaire par le MEES ainsi que par la population en général. Elle constituerait en quelque sorte une modalité favorisant cette reconnaissance. Nous avons vu, dans les chapitres précédents, qu'une segmentation et certaines tensions existaient entre les différents courants et les divers acteurs de l'éducation populaire au cours des années 1970 et 1980. Le portrait actuel de l'éducation populaire indique, quant à lui, des orientations qui se rejoignent davantage entre les acteurs. Il apparaît opportun d'utiliser ces points communs comme leviers pour permettre la reconnaissance et le développement d'une nouvelle perception de l'éducation populaire qui permettrait de corriger les visions stéréotypées dont elle peut faire l'objet dans la population.

Plus encore, le Conseil est d'avis que des collaborations entre les différents acteurs du champ de l'éducation populaire peuvent former une avenue gagnante, dans certaines situations et selon certaines modalités, pour les adultes qui empruntent ces parcours éducatifs. Certaines pratiques qui ont été observées au cours des travaux de recherche le confirment. De telles relations entre les acteurs peuvent notamment permettre de résoudre certaines difficultés (ex. : répondre aux besoins des adultes hors des milieux urbains) ou de conjuguer l'expertise de différents acteurs au profit des adultes participants et de leurs apprentissages.

La lecture qu'a faite le Conseil du passé l'a amené à constater que les initiatives communes et les efforts de concertation sont souvent efficaces sur le plan des retombées éducatives pour les adultes lorsqu'ils respectent l'autonomie et les compétences de chacune des parties (ex. : Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation, services de soutien à l'action communautaire des commissions scolaires, services aux collectivités des universités, campagnes communes entre les organisations syndicales et les organismes d'action communautaire autonome). L'histoire est riche de telles collaborations menées en faveur des adultes. Elles sont notamment à l'origine de l'existence de plusieurs organisations engagées en éducation populaire.

La question du rapprochement des acteurs de l'éducation populaire a été abordée avec les représentantes et les représentants des différents milieux que le Conseil a consultés (voir l'annexe 5, qui résume les échanges tenus à ce sujet dans chacun des milieux). Si certains milieux sont déjà engagés dans différentes formes de partenariat et la conçoivent comme inhérente à leur action, d'autres considèrent cette question avec circonspection. Chose certaine, toutes les personnes entendues s'accordent quant à l'idée que les partenariats ne doivent être pensés que sous l'angle de la réponse à apporter aux besoins d'adultes ou de collectivités, et non comme moyen de réduire les investissements liés à la formation des adultes ou d'offrir de la formation à rabais, une position que le Conseil adopte également.

L'adhésion à l'idée de collaborations plus fréquentes et serrées varie selon les milieux et les personnes. Certains se montrent enthousiastes, d'autres plus réticents pour différentes raisons, sans toutefois être fermés à un rapprochement graduel. On a souligné notamment que le contexte financier actuel amène les acteurs à rechercher la préservation des acquis de leurs milieux respectifs pour pouvoir assurer leur mission, ce qui ne crée pas un climat favorisant des relations de collaboration équilibrées. En outre, le Conseil a été à même de constater dans certains cas une méconnaissance de l'action éducative des autres milieux, ce qui ne favorise pas non plus les rapprochements. À l'inverse, certains acteurs consultés ont souligné l'importance des partenariats de longue date pour ce qui est de soutenir leur

action éducative (ex. : le partenariat entre le Service aux collectivités de l'UQAM et Relais-Femmes). Pour eux, cette avenue est incontournable, car elle permet de rejoindre certains adultes, d'enrichir leurs pratiques et d'en assurer la qualité ou de former leurs intervenantes et intervenants.

Depuis au moins les années 1990, l'idée d'une collaboration entre les différents acteurs de l'éducation des adultes – en éducation formelle ou non formelle – est portée par le Conseil. S'il y a vu un moyen de composer avec le manque récurrent de ressources financières et de répondre adéquatement à certains besoins des adultes, il y projette également la possibilité de maximiser les retombées des actions des uns et des autres pour une éducation des adultes permettant un développement conséquent de la société[141].

La lecture que fait le Conseil de la situation actuelle en ce qui a trait à l'éducation populaire et aux moyens de la mettre en lumière, de la consolider et de la développer le conduit à penser que des formes de collaboration telles que celles proposées dans l'encadré 23 devraient être envisagées par les organisations engagées en éducation populaire pour consolider l'action de ce champ et permettre son développement.

ENCADRÉ 23 LES QUATRE PRINCIPALES FORMES DE COLLABORATION ENTRE LES ORGANISATIONS EN ÉDUCATION

En 1995, le Conseil s'est penché plus avant sur l'idée de collaboration et a recommandé de mettre en place, par des règles budgétaires adéquates et flexibles ainsi que des politiques appropriées, les conditions permettant d'établir des collaborations entre des établissements du réseau public de l'éducation des adultes et des organisations qui n'en font pas partie. Ces collaborations peuvent prendre quatre principales formes :

- l'***information mutuelle*** (échange de renseignements sur des questions d'intérêt commun);
- la ***consultation*** (recherche de conseils auprès de l'autre partie pour trouver une solution à une question qui n'est pas nécessairement commune aux deux parties);
- la ***concertation*** (consultation prolongée, multilatérale et approfondie entre des parties qui comprend une discussion visant à établir un consensus autour d'une problématique commune, suggère une influence mutuelle des parties à propos des fins à poursuivre ainsi que des moyens à déployer et amène à agir de concert, sans impliquer de rapports d'allure contractuelle entre les parties pour une action commune);
- le ***partenariat*** (action commune de deux ou plusieurs parties qui, dans leurs secteurs d'activité respectifs, sont détentrices d'un pouvoir au regard des objectifs visés). Les acteurs agissent selon une entente établie entre eux et qui porte sur des objectifs, qui peuvent toutefois les concerner à des degrés variables, sur les responsabilités de chacun, sur leur contribution financière, sur la gestion de l'action et sur l'évaluation de la démarche et de l'action. Le partenariat repose donc sur des rapports contractuels ou d'allure contractuelle établis entre les parties. Plus qu'un partage de l'analyse des problèmes et des solutions, le partenariat suppose un engagement officiel de chaque participant, qui investit une part de ses ressources dans le but précis de mener une action commune dont il tirera lui-même profit (CSE, 1995a, p. 22).

141. Par exemple, en 1994, le CSE a proposé des balises pour renouveler le modèle de financement de l'éducation des adultes dans lequel le partenariat était suggéré comme voie à privilégier (CSE, 1994b). Plus récemment, il lançait un appel à la mobilisation concertée en faveur du rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie (CSE, 2013).

Plus largement, toujours dans la perspective d'un développement de l'éducation des adultes visant à mieux couvrir les besoins de ces derniers, de telles collaborations pourraient permettre un rapprochement des acteurs de l'éducation non formelle et formelle. Un tel rapprochement graduel des différents milieux éducatifs permettrait une meilleure reconnaissance de l'éducation populaire comme voie de formation pertinente, notamment en mettant en valeur sa complémentarité avec les autres possibilités formant le continuum de l'éducation des adultes.

La mise en œuvre d'efforts de concertation doit toutefois composer avec certains obstacles. Par exemple, le Conseil note la disparition de certaines initiatives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui permettaient de rapprocher des acteurs de l'éducation des adultes de divers horizons, en particulier la Semaine québécoise des adultes en formation[142], dont l'objectif principal était la promotion et la valorisation de l'éducation des adultes. Cet événement avait également comme effet collatéral un rapprochement de ses acteurs.

De même, certains autres lieux ou acteurs favorisant la collaboration sont disparus sous l'effet de compressions budgétaires (ex. : conférences régionales des élus, tables régionales interordres, directions régionales du MELS). Dans leurs efforts de collaboration, les acteurs de l'éducation populaire sont donc appelés à revoir leur engagement, à tabler sur d'autres lieux propices à un rapprochement sur le plan local ou régional (ex. : tables de concertation sur différentes questions) ou à développer de nouveaux partenariats ou mécanismes de concertation. Dans un rôle de coordination réaffirmé de l'éducation des adultes, le MEES pourrait être amené à se pencher sur les mécanismes nécessaires au rapprochement et à la concertation, en tenant compte toutefois de ceux qui existent actuellement et qui sont investis par les acteurs en cause.

Pour le Conseil, de tels efforts de collaboration ne doivent cependant pas être déployés dans un climat coercitif. La collaboration doit découler d'affinités en ce qui a trait aux orientations et d'une lecture de situation qui indique un tel besoin et qui soit réaliste à propos de la capacité des acteurs à répondre à une demande éducative. Aucune obligation de collaborer ne permettrait d'établir un franc partenariat, surtout dans des contextes où il ne serait pas nécessaire. Par conséquent, la décision de s'engager dans une démarche de concertation ou de partenariat, le choix des mécanismes à utiliser et la lecture des besoins régionaux et locaux doivent demeurer des décisions relevant de chacun.

4.3.1 RECONNAÎTRE L'ÉDUCATION POPULAIRE COMME COMPOSANTE CENTRALE DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

La première voie d'action dégagée par le Conseil pour accroître et consolider la place de l'éducation populaire concerne particulièrement l'action communautaire autonome. D'importants changements ont marqué les relations entre l'État et les organismes d'action communautaire autonome au cours des années 2000. La mise en œuvre de la politique de soutien et de reconnaissance de l'action communautaire a eu des effets au regard de l'éducation populaire déployée par ces acteurs et de sa reconnaissance comme voie légitime d'éducation des adultes par l'État. Si l'éducation populaire devait, en théorie, en sortir gagnante en obtenant une reconnaissance comme fondement de l'action communautaire autonome, pour les différentes raisons évoquées précédemment, ce résultat n'a pas été atteint. Pour le Conseil, cela soulève un important défi pour le milieu de l'action communautaire autonome, celui de la reconnaissance par l'État du caractère éducatif de l'action de ce mouvement et de la pertinence de l'éducation populaire qui y est déployée comme voie d'éducation pour certains adultes, notamment une éducation à la citoyenneté.

142. Voir la note de bas de page 139.

Les pratiques d'éducation populaire déployées par les organismes d'action communautaire autonome, dont l'approche d'éducation populaire autonome, jouent un rôle essentiel pour plusieurs milliers d'adultes. Une bonne part de ces voies alternatives d'éducation sont dirigées vers des personnes présentant différentes formes de vulnérabilité ou d'exclusion. Elles constituent un moyen d'assurer une meilleure équité éducative et permettent de lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale.

La mission des organismes d'action communautaire autonome ne se limite pas à une offre de services de première nécessité (Institut canadien d'éducation des adultes, 2000), ce que doivent reconnaître les ministères et les organismes gouvernementaux. Dans les faits, elle comporte aussi des objectifs d'éducation en vue d'accroître le pouvoir d'agir des adultes et des collectivités sur leurs conditions de vie et d'assurer une meilleure prise en charge.

Les organismes d'action communautaire autonome se préoccupent de soutenir les adultes concernés dans le maintien et l'acquisition de compétences en littératie de même que de celles nécessaires à leur autonomisation dans leurs différents rôles d'adultes et à l'exercice de leur citoyenneté. Ce faisant, ils contribuent de façon alternative à la réalisation de la mission du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Par ailleurs, dans bien des cas, les pratiques d'éducation populaire des organismes d'action communautaire autonome soutiennent de façon alternative la mission des ministères et des organismes gouvernementaux auxquels ils sont rattachés, contribuant même parfois à faire évoluer cette dernière. Dans certains cas, les pratiques d'éducation populaire pallient des actions gouvernementales qui ont été délaissées ou qui sont effectuées de façon moins intensive (ex. : information et formation en matière d'environnement, de santé ou de justice).

Pour les personnes consultées, la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire autonome (PRSAC) répond, encore aujourd'hui, à la majorité des attentes ayant trait aux relations entre les organisations gouvernementales et les organismes d'action communautaire autonome. Toutefois, elle fait l'objet d'une mise en œuvre inégale par les différents ministères et organismes gouvernementaux qui servent de ports d'attache aux organismes d'action communautaire autonome. Cette mise en œuvre inégale, notamment en ce qui a trait aux critères de reconnaissance de l'action communautaire autonome et aux modalités de financement proposées, nuit à la reconnaissance de l'éducation populaire comme essence de l'action communautaire autonome. Parfois, en matière de financement, elle entrave également le déploiement de pratiques d'éducation populaire par les organismes d'action communautaire autonome qui n'ont plus les moyens de les mettre en œuvre, faute de temps ou de personnel. À ce titre, la politique avançait que le dispositif de soutien financier devait être fondé de façon prépondérante sur le soutien à la mission globale, en réponse à l'enjeu majeur que constituent l'autonomie et la stabilité de ces organismes (SACA, 2001, p. 11, 25-26).

En outre, l'application inégale des critères de reconnaissance de l'action communautaire autonome par les ministères et les organismes gouvernementaux dilue l'importance accordée à l'éducation populaire. Nous avons vu précédemment que l'importance de cette éducation se traduit en particulier pour les critères 6 et 7 de la reconnaissance de l'action communautaire autonome (voir le tableau 5), soit la poursuite d'une mission propre à l'organisme et qui favorise la transformation sociale de même que le déploiement de pratiques citoyennes et d'approches larges permettant d'aborder les problématiques en cause. Cette dilution entrave les efforts consentis par le mouvement pour accroître sa cohérence interne, alors qu'il compte quelque 4 000 organismes. En effet, le défi est grand pour ce mouvement, qui doit s'assurer en particulier que les objectifs de transformation sociale, dont l'atteinte est soutenue par des pratiques d'éducation populaire, sont au cœur de l'action de ses organismes membres. Certains sont peu familiers en la matière, étant associés à l'action communautaire autonome et à ses principes depuis moins longtemps que d'autres.

Pour le Conseil, il importe que les ministères et les organismes gouvernementaux qui, en application de la PRSAC, servent de ports d'attache à des organismes d'action communautaire autonome reconnaissent l'éducation populaire comme l'essence de l'action de ces derniers. Pour ce faire, encourager leurs pratiques éducatives en mettant en œuvre les principes de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire qui favorisent le déploiement de l'éducation populaire, notamment en ce qui a trait aux critères de reconnaissance de l'action communautaire autonome et aux orientations en faveur du soutien financier à la mission globale, constitue la meilleure avenue.

Sur la base de ces précisions et de ces mises en garde, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 4

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de faire valoir auprès des ministères et des organismes gouvernementaux représentés au sein du Comité interministériel de l'action communautaire l'importance :

***a*) de l'action éducative des organismes d'action communautaire autonome pour le développement de nombreuses citoyennes et de nombreux citoyens ainsi que pour celui du Québec;**

***b*) d'appliquer graduellement l'ensemble des principes avancés dans la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC) afin de reconnaître le caractère éducatif de l'action communautaire autonome et de favoriser le déploiement de l'éducation populaire propre à ce milieu.**

Le Conseil invite également les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome à poursuivre et à accroître leurs actions visant à assurer la mobilisation des organismes de base autour de l'importance d'intégrer l'éducation populaire au cœur de leur action, dans le respect des principes établis par la PRSAC, comme moyen de remplir leur mission et de s'inscrire pleinement en action communautaire autonome.

4.3.2 ASSURER LA PÉRENNITÉ ET LE DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE DES ORGANISATIONS QUI TRAVAILLENT AVEC DES PERSONNES EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ OU D'EXCLUSION

Le Conseil constate que les conditions financières avec lesquelles les organismes d'action communautaire autonome de base doivent composer actuellement les placent en situation de précarité. Celle-ci a des effets sur leurs pratiques éducatives, leur capacité d'action, leur capacité à prendre en compte les besoins des adultes et les conditions qu'ils offrent à leur personnel, formé principalement de femmes. La situation financière de nombreux organismes compromet leurs pratiques d'éducation populaire et l'expertise qui leur est propre. Leur disparition constituerait une perte considérable pour l'éducation des adultes. Toutefois, c'est surtout le fait que les besoins éducatifs d'adultes ne trouveraient plus de réponse appropriée qui interpelle le Conseil.

À ce titre, les personnes entendues à l'occasion de la journée de réflexion tenue par le Conseil insistent sur un point : ce qu'elles cherchent, c'est avant tout la reconnaissance et la valorisation des pratiques éducatives originales qu'elles déploient depuis des années en faveur des adultes qui s'y engagent. Le contexte de consolidation de l'identité relativement récente du mouvement d'action communautaire autonome commande cette reconnaissance et cette valorisation. De plus, le Conseil estime que ces pratiques méritent l'attention de l'État pour que leur pérennité soit assurée et, mieux, leur plus large promotion et leur développement.

Pour le Conseil, le constat relatif au soutien financier n'appelle pas l'élaboration d'un programme particulier de soutien pour l'éducation populaire en action communautaire autonome, pas plus qu'une nouvelle formule de financement. Les personnes consultées abondent dans le même sens. Le cadre théorique actuel offert pour le soutien à l'action communautaire autonome, avec son orientation en faveur du soutien à la mission globale, convient parfaitement au déploiement de l'approche d'éducation populaire autonome par un plus grand nombre d'organismes. Le soutien à la mission globale permet de tenir compte de cette partie de la mission des organismes, mais il doit aussi être d'un niveau adéquat pour permettre le déploiement et le rayonnement de l'éducation populaire autonome ou de pratiques d'éducation populaire. Le financement public devrait permettre aux organismes de disposer des ressources nécessaires pour accomplir leur mission de base, notamment par une action éducative inspirée par l'éducation populaire autonome.

La PRSAC souligne qu'il est important qu'une « portion prépondérante du financement global accordé par le gouvernement » soit en appui à la mission globale[143] et que les coûts admissibles comprennent les frais liés à l'existence des organismes, dont les frais salariaux « associés à la base de fonctionnement des organismes et aux services alternatifs qu'ils offrent » (SACA, 2001, p. 27). De plus, elle avance l'idée que les frais relatifs à certains volets de la mission des organismes soient assurés par le soutien à la mission globale : « l'éducation à l'exercice des droits et la défense collective des droits, la vie associative et les activités de concertation et de représentation, de même que le soutien et l'encadrement de l'action bénévole » (p. 28). Cet engagement du gouvernement a toutefois comme contrepartie que les organismes poursuivent leur recherche de financement hors de la sphère publique, mais « selon leurs capacités et dans la mesure du possible » (p. 27). Toutefois, selon les propos entendus, cette recherche de soutien accapare les ressources des organismes de façon importante et ne donne souvent que peu de résultats.

Cette action éducative est primordiale pour permettre à certains adultes de conserver ou d'accroître leur accès à une voie éducative qui prend en considération leur expérience de vie et qui répond à leurs besoins en matière de développement du pouvoir d'agir et de l'autonomie nécessaires pour composer avec leurs différents rôles d'adultes. Elle est particulièrement bien adaptée aux personnes vivant dans la pauvreté et l'exclusion, et adopte une perspective leur permettant de trouver des moyens de s'en sortir. Ses modalités souples permettent de varier l'intensité selon les participantes et les participants, et de prendre en compte leurs besoins et leurs intérêts. Un autre élément à considérer est que ces personnes n'auraient généralement pas les moyens d'assumer les frais relatifs aux activités à caractère éducatif qui leur permettent de développer leur pouvoir d'agir dans ces organismes.

Par ailleurs, les pratiques d'éducation populaire déployées par les organismes d'action communautaire autonome contribuent à l'atteinte des objectifs de développement social dans les champs d'activité propres aux ministères et aux organismes gouvernementaux qui les soutiennent financièrement. Dans certains cas, elles prennent le relais d'une action éducative dont le gouvernement n'assume plus la responsabilité par ses actions directes.

Pour toutes ces raisons, mais particulièrement dans le souci d'assurer une équité éducative pour certaines personnes vivant des situations d'exclusion et de pauvreté, et de leur offrir des moyens d'en sortir, le Conseil estime que le soutien financier offert aux organismes d'action communautaire autonome doit être revu. Cette question est centrale pour l'ensemble des acteurs de l'éducation populaire qui s'adressent à des personnes vivant dans la pauvreté et l'exclusion.

143. On a souligné que les ministères et les organismes gouvernementaux, dans leur calcul de la proportion du financement octroyé en soutien à la mission globale des organismes, ne tiennent compte que des subsides publics provinciaux. Ils excluent de ce calcul le financement provenant d'organisations privées (ex. : Fondation Lucie et André Chagnon, entreprises, organisations caritatives religieuses) ou non gouvernementales (ex. : conseils régionaux des élus, municipalités), qui peut, dans certains cas, représenter une proportion importante du budget de fonctionnement des organismes et prendre la forme d'ententes de services assorties d'orientations précises. De telles situations peuvent remettre en question l'autonomie des organismes.

Par conséquent, le Conseil formule la recommandation suivante, dont la portée est plus large que la seule sphère de l'action communautaire autonome :

RECOMMANDATION 5

Le Conseil recommande aux ministères et aux organismes gouvernementaux de prendre les moyens nécessaires pour assurer la pérennité et le développement des pratiques d'éducation populaire des organisations qui travaillent avec des personnes et des collectivités en situation de vulnérabilité, de pauvreté ou d'exclusion.

4.3.3 GARANTIR LA PÉRENNITÉ DE CERTAINES STRUCTURES QUI FAVORISENT L'ESSOR DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Les chapitres précédents ont permis de constater que certains milieux du champ de l'éducation populaire se sont donné des structures organisationnelles qui permettent, notamment, de la soutenir comme composante de leur action. C'est notamment le cas, en action communautaire autonome, des **regroupements d'organismes** (régionaux, nationaux ou sectoriels) et des **organismes communautaires autonomes de formation** (voir la section 2.3.2.1). Cet ensemble d'organismes comprend des centres de documentation et de diffusion, des organismes de recherche, de transfert de connaissances et de formation, ainsi que des regroupements d'organismes dont le mouvement d'action communautaire autonome s'est doté, notamment pour produire, archiver, systématiser, partager et diffuser du matériel traduisant leurs pratiques d'éducation populaire et les connaissances andragogiques qui les soutiennent. Plus encore, ces organismes jouent un rôle important dans le mouvement communautaire autonome pour que l'éducation populaire demeure au centre des approches déployées par les organismes de base dans la perspective de transformation sociale qui les caractérise.

Ces mécanismes et ces structures assument des fonctions importantes quant à l'éducation populaire en action communautaire autonome, mais aussi pour le champ de l'éducation populaire en général, puisque certains offrent leurs services à l'extérieur du mouvement. C'est notamment le cas des organismes communautaires autonomes de formation.

Une des fonctions que plusieurs regroupements d'organismes assument par leur regard plus large sur les pratiques de l'ensemble de leurs groupes membres et leur détachement relatif du terrain est de garder à l'avant-plan l'éducation populaire, dans une perspective de transformation sociale, comme moteur de l'action communautaire autonome et d'outiller leurs membres pour que leurs pratiques s'inspirent de l'éducation populaire autonome. Ils jouent également le rôle de diffuseurs des pratiques partagées par leurs membres. S'ils existent pour donner une voix plus forte aux organismes de base qu'ils regroupent, leur action apparaît également centrale pour que se perpétue et se renouvelle une culture de l'action communautaire autonome fondée sur l'éducation populaire au profit des adultes membres de ces groupes. Ils sont des acteurs de premier plan quant au défi qui consiste à assurer la cohérence interne du mouvement d'action communautaire autonome. Notamment par leur travail de diffusion des pratiques, les organismes de formation contribuent également à rendre l'éducation populaire visible et à la présenter comme une pratique pertinente pour les adultes.

Signes d'un milieu sérieux, dynamique et structuré qui se préoccupe notamment de la qualité de ses pratiques et des acquis qui en découlent pour les adultes, les regroupements et les organismes communautaires autonomes de formation jouent un rôle fondamental en ce qui a trait à l'éducation populaire dans leur milieu, que ce soit dans la formation des intervenantes et des intervenants, la mobilisation du mouvement, le partage d'expertise ou le réseautage, la systématisation des pratiques ou la diffusion d'information à leur sujet. Ils sont notamment la principale source de formation continue relative à l'éducation populaire pour les animatrices et les animateurs des

organismes d'action communautaire autonome de base, ayant notamment développé une expertise de pointe et des outils relatifs à la forme particulière que constitue l'approche d'éducation populaire autonome. Ils représentent également la solution au défi en matière de systématisation, d'archivage, de développement, de production ou de diffusion des pratiques testées et mises en œuvre, non seulement dans le mouvement d'action communautaire autonome en particulier, mais également par d'autres acteurs de l'éducation des adultes.

Si l'action des regroupements et des organismes communautaires autonomes de formation ne s'adresse pas toujours directement aux apprenantes et aux apprenants, elle rejoint toutefois directement les personnes avec qui ces adultes apprennent, prennent confiance en eux et développent des compétences qui leur sont utiles pour mieux prendre en charge leur vie et leur milieu. Contribuant au professionnalisme des intervenantes et des intervenants, le travail et les services de ces organisations revêtent un caractère essentiel.

Pour le Conseil, il importe de consolider l'existence de ces organisations qui soutiennent l'éducation populaire comme voie éducative pour certains adultes. Elles lui assurent une importante visibilité et permettent à ses pratiques de rester à l'avant-plan dans l'action des organismes de base. Leur apport aux pratiques éducatives de l'action communautaire autonome doit être reconnu et, à ce titre, leur travail doit être assuré par un soutien financier à la mission globale adéquat et prévisible.

Compte tenu de l'importance des structures assurant une coordination et un soutien à différents égards, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 6

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

***a*) de garantir la pérennité et le développement des <u>organismes communautaires autonomes de formation</u>;**

***b*) de promouvoir auprès des autres ministères et des organismes gouvernementaux l'importance des <u>regroupements d'organismes d'action communautaire autonome</u> et de leur action en éducation populaire, de façon qu'ils soient reconnus et que leur pérennité et leur développement soient assurés.**

Le Conseil invite également les organismes communautaires autonomes de formation et les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome à poursuivre et à accroître leurs efforts visant à favoriser la qualité des pratiques d'éducation populaire et à mobiliser les organismes de base quant à l'importance de mettre de telles pratiques au centre de leur action.

4.3.4 DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES, REVOIR LES MODALITÉS D'ENCADREMENT PROPRES AUX SERVICES D'ÉDUCATION POPULAIRE ET SE DONNER LES MOYENS DE LEUR MISE EN ŒUVRE

Pour le Conseil, il importe de donner des moyens aux commissions scolaires pour qu'elles soient mieux en mesure de combler – directement ou en ayant recours au partenariat – une diversité de besoins éducatifs fondamentaux tels que ceux auxquels l'éducation populaire répond actuellement. Ce réseau de l'éducation publique, présent sur tout le territoire du Québec, doit incarner une certaine relation de proximité entre l'éducation et les adultes, autrement que par l'unique expérience scolaire de leurs enfants. Il doit constituer une porte d'entrée vers une éducation tout au long et au large de la vie pour la population et une ressource permettant aux personnes de s'outiller pour mieux composer avec leurs différents rôles sociaux.

À l'heure actuelle, la mise en œuvre de cette relation entre les adultes et l'éducation n'est pas simple dans les commissions scolaires. Le contexte de concurrence entre les politiques relatives à l'éducation des adultes et celles qui sont axées sur la lutte contre le décrochage scolaire pour les moins de 20 ans a des conséquences (Doray et Bélanger, 2014), en particulier pour les adultes plus âgés ou ceux qui n'envisagent pas leur projet de formation dans le but d'obtenir un diplôme, lesquels voient leur place remise en question dans les centres d'éducation des adultes[144] ou les services offerts aux adultes par les commissions scolaires.

De plus, des barrières institutionnelles, de nature administrative ou financière, font en sorte que des demandes éducatives diverses ne trouvent pas de réponse dans l'offre de services concrètement déployée ou qu'une torsion des programmes soit nécessaire pour arriver à les prendre en compte. Si toutes ces demandes n'ont peut-être pas à trouver leur réponse dans les programmes financés par le Ministère, certaines ont une forte légitimité même dans un contexte budgétaire difficile.

L'examen des composantes de la formation générale des adultes (FGA) et de leurs modalités de mise en œuvre auquel le Conseil s'est livré l'amène à considérer l'idée de revoir et de développer la place de l'éducation populaire dans cette offre, notamment pour y introduire davantage de souplesse. Les services d'éducation populaire ne permettent pas actuellement de répondre de façon adéquate à des demandes ou à des besoins détectés qui ne cadrent pas avec les autres services de la formation générale des adultes. Ils ne comportent pas non plus d'orientations claires quant à leur objet, alors qu'ils constitueraient une voie d'élaboration d'une offre de formation qui permettrait à des adultes de demeurer des citoyens actifs et de développer le pouvoir d'agir nécessaire pour assumer leurs différents rôles. En outre, des collaborations avec des organismes communautaires visant à répondre à des besoins bien circonscrits d'adultes et s'inscrivant dans la vision de l'éducation populaire présentée précédemment trouvent difficilement leur place dans l'offre actuelle.

Cette impasse doit être dénouée pour élargir la portée de l'action de ce réseau en éducation des adultes et le spectre des besoins auxquels il apporte une réponse. Étant donné que les personnes interrogées ont fait valoir que les modalités et l'offre de la formation générale des adultes manquent actuellement de souplesse pour répondre à certains besoins, rejoindre certaines personnes ou bâtir un projet éducatif qui correspond à leurs attentes et à leur profil, ce principe doit être au cœur des modifications proposées. Les ajustements envisagés doivent également traduire une vision élargie de la FGA et une meilleure reconnaissance de l'éducation populaire comme moyen de réalisation. La proposition du Conseil repose sur des modifications qui permettraient de soutenir le déploiement d'une telle offre sans pour autant revoir la FGA de fond en comble, celle-ci constituant actuellement une voie pertinente pour le projet éducatif de nombreuses personnes.

Les prochaines sous-sections exposent la position du Conseil quant aux moyens de remettre en avant l'éducation populaire dans les commissions scolaires pour répondre à certaines demandes éducatives qui trouvent difficilement leur place actuellement.

144. À l'instar d'autres chercheurs, Doray et Bélanger ont soulevé la difficulté qu'éprouvent certains adultes plus âgés à envisager un retour en formation dans un centre fréquenté principalement par des jeunes de moins de 20 ans (Doray et Bélanger, 2014, p. 245). Déjà, les centres d'éducation des adultes tiennent compte de cette question. Certains, par exemple, organisent une partie de leur offre en collaboration avec des organismes d'action communautaire qui reçoivent les adultes dans leurs locaux.

REVOIR LE LIBELLÉ DES SERVICES D'ÉDUCATION POPULAIRE

D'abord, le Conseil estime que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pourrait s'engager à revoir le libellé des services d'éducation populaire prévus au Régime pédagogique afin d'en préciser l'objet[145]. Ce libellé devrait donner lieu à des démarches éducatives en réponse à des besoins liés au développement du pouvoir d'agir individuel et collectif, et des compétences nécessaires pour que les adultes puissent jouer leurs différents rôles sociaux, ainsi qu'à une adaptation aux changements qu'ils vivent dans l'une ou l'autre sphère de leur vie ou la société. En outre, les précisions apportées à la description des services d'éducation populaire comprise dans le Régime pédagogique devraient comprendre la possibilité de soutenir des organismes d'action communautaire et des collectivités déjà existantes dans leurs pratiques d'éducation populaire[146] ou de collaborer avec eux pour offrir de tels services de nature éducative adaptés aux attentes de certains adultes[147]. Ce dernier ajout permettrait notamment de pérenniser les collaborations existantes qui portent leurs fruits, telles que celles mentionnées à la section 3.2.1.2, et qui empruntent les chemins d'autres services d'enseignement pour se réaliser, tout en s'inscrivant en phase avec les balises proposées.

Dans cet exercice visant à préciser l'objet des services d'éducation populaire, il faut toutefois s'assurer de préserver la souplesse nécessaire pour que ces pratiques puissent répondre aux besoins diversifiés des adultes et tenir compte de la direction que ceux-ci souhaitent donner à leur démarche en fonction de leur projet. Partant de la définition de l'éducation populaire qui émane des travaux du Conseil, les balises proposées dans le Régime pédagogique devraient tout de même être suffisamment précises pour que les interventions éducatives issues de ces services demeurent en relation avec le développement de compétences relatives aux rôles sociaux et du pouvoir d'agir[148].

Pour éviter toute confusion, le libellé des services d'éducation populaire devrait exclure les démarches éducatives visant à développer des compétences liées directement à une fonction de travail. Les pratiques d'éducation populaire contribuent sans équivoque au développement de compétences génériques qui peuvent favoriser l'intégration ou le maintien en emploi, mais il ne s'agit pas là de leur objectif principal. De même, en cohérence avec la position exprimée par le Conseil à la section 1.3.2, les services d'éducation populaire ne devraient pas servir à créer une offre de formation socioculturelle ou de loisirs sans objectif clair de développement des compétences visant à permettre à des adultes de jouer leurs différents rôles sociaux ou de développer leur pouvoir d'agir individuel et collectif.

EXAMINER LES FAÇONS DE FAIRE DES SERVICES D'ACCUEIL, DE RÉFÉRENCE, DE CONSEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT (SARCA)

Le Conseil a posé plus haut le fait de susciter et de soutenir l'expression d'une demande éducative comme condition permettant d'atteindre l'objectif consistant à favoriser, chez certains adultes, le développement du pouvoir d'agir et de la capacité à jouer leurs différents rôles, ce qui appelle la consolidation et l'accroissement de la place de l'éducation populaire.

---

145. Les articles 15 et 16 du Régime pédagogique de la formation générale des adultes décrivent l'objet des services d'éducation populaire de la manière suivante :

« 15. Les services d'éducation populaire sont ceux qui sont liés au développement intellectuel, social et culturel de l'adulte ou d'un groupe d'adultes, ainsi qu'à la réalisation de projets communautaires.

16. Les services ont pour objet de promouvoir l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements axés sur la situation de vie des adultes, des groupes et des communautés. »

146. Par exemple, en leur fournissant une animatrice ou un animateur qui travaillerait dans leur milieu ou en contribuant à la formation de leurs intervenants.

147. Par exemple, en élaborant des ententes ou des protocoles de soutien avec des organismes qui mettent en avant des approches d'éducation populaire avec des populations que les commissions scolaires ont de la difficulté à rejoindre.

148. Le projet de programme d'éducation populaire des commissions scolaires (MEQ, 1989) pourrait servir d'élément de réflexion à ce titre.

Au cours des années 2000, les commissions scolaires ont mis sur pied ou ont revu, avec le soutien du Ministère, des dispositifs dont le potentiel est important en cette matière. Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) ont notamment le mandat de susciter l'expression de la demande de formation. Selon l'information obtenue, leurs manières d'y arriver sont hétérogènes. Certains SARCA adopteraient des stratégies de terrain pour faire surgir ce type de besoins, ce que soulignent d'ailleurs les résultats d'une enquête et un rapport d'évaluation de l'implantation des SARCA menés pour le compte du Ministère (Grégoire et Demers, 2008; Bédard, 2010). Ailleurs, l'approche serait moins dynamique, davantage axée sur l'accueil de la demande.

Comme le soulignait la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, les SARCA constituent « des mécanismes pertinents [pour] éveiller cette demande ». Toutefois, il faut aller au-devant de la demande, ce qui correspond d'ailleurs à une visée de la Politique (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 5), et mettre en place les conditions nécessaires pour mieux connaître ces besoins et susciter la demande sur le territoire de chaque SARCA.

Les besoins ayant trait au pouvoir d'agir et aux rôles sociaux sont rarement explicites. Les adultes concernés ne les perçoivent pas toujours ou peuvent avoir de la difficulté à les exprimer clairement. On conçoit donc qu'il est important de développer des moyens et des mécanismes pour rejoindre ces personnes et les accompagner afin de les amener à envisager un parcours éducatif qui leur soit profitable et qui réponde à leurs aspirations. Il faut par la suite les aiguiller adéquatement.

Pour soutenir le renouvellement des services d'éducation populaire prôné par le Conseil, les responsables des SARCA pourraient analyser les stratégies actuelles de ces services et, le cas échéant, les revoir pour mettre en œuvre des approches proactives[149] visant à rejoindre les adultes et à soutenir leur demande. Par exemple, celles-ci peuvent passer par le développement de collaborations avec d'autres acteurs locaux pour déceler des besoins, de nature individuelle ou collective, de développement du pouvoir d'agir dans différentes sphères de la vie adulte. De même, suivant la proposition élaborée pour les commissions scolaires, les responsables des SARCA auraient avantage à travailler en collaboration avec ceux des services d'éducation populaire pour susciter la demande.

Ainsi, pour exécuter leur mandat adéquatement, les SARCA devraient s'assurer d'adopter une approche proactive. Cela favoriserait une démarche de conscientisation des adultes quant à l'importance de la poursuite de leur éducation tout au long et au large de la vie et leur permettrait de mieux connaître non seulement les possibilités qu'offre l'éducation populaire dans le réseau scolaire, mais aussi celles déployées localement par ses autres promoteurs.

SE DOTER DES MOYENS NÉCESSAIRES POUR LA MISE EN PLACE DE CES PROPOSITIONS

Par ailleurs, la seule révision du libellé des services d'éducation populaire ne permettra pas de développer l'offre proposée, étant donné que ces services sont autofinancés. Ces derniers sont pour ainsi dire inopérants à l'heure actuelle dans la perspective qui devrait être la leur, puisque aucun financement n'est prévu pour les activités organisées dans ce cadre (MEESR, 2015c, p. 13).

De même, l'examen des pratiques des SARCA par les commissions scolaires, la révision de leur approche, le cas échéant, et le travail visant à mieux connaître les besoins éducatifs de la population en ce qui a trait au développement du pouvoir d'agir individuel ou collectif pourraient demander des moyens que les établissements n'ont pas en ce moment. Nous avons vu que l'enveloppe fermée de la formation générale des adultes ne permet pas de répondre à de nouvelles demandes.

149. Par exemple, un rapport de recherche-action préparé pour le compte de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire propose l'animation communautaire comme moyen à mettre en place par les SARCA pour rejoindre les personnes et les leaders locaux et, ainsi, faire connaître les possibilités d'éducation tout au long de la vie, dont en particulier l'offre de services des commissions scolaires (Beattie et Bleser, 2009). Le Ministère fait également état de différents mécanismes reposant notamment sur la collaboration et traduisant des approches proactives dans un rapport d'évaluation (Bédard, 2010).

Pour mettre en œuvre les propositions concernant les commissions scolaires, le ministre pourrait créer une enveloppe fermée dédiée au financement des pratiques développées dans le cadre des services d'éducation populaire[150]. Cette enveloppe réservée servirait à mettre en œuvre les projets éducatifs établis avec les personnes et les collectivités dont les besoins font de l'éducation populaire le moyen le mieux adapté pour y répondre[151]. Cette enveloppe permettrait ainsi de financer des pratiques d'éducation populaire prenant des formes diverses[152], dont des projets de soutien aux organismes communautaires et aux collectivités ainsi que des collaborations avec des organismes communautaires, pour qu'ils déploient des pratiques inscrites en éducation populaire. En outre, une partie de cette enveloppe pourrait être employée dans des projets menés conjointement avec les SARCA pour mieux connaître les besoins et susciter la demande de formation.

Pour le Conseil, il convient toutefois de s'assurer de maintenir le niveau de financement de l'enveloppe budgétaire fermée de l'allocation de base pour les activités éducatives de la formation générale des adultes. Cette dernière ne devrait pas être affectée par la création de cette nouvelle enveloppe, puisqu'un transfert de crédits de l'une à l'autre risquerait d'engendrer d'autres problèmes.

On peut se questionner sur l'opportunité de la création d'une enveloppe distincte de celle de la formation générale des adultes et de l'investissement de nouveaux fonds publics dans ce domaine. À ce sujet, le Conseil retient cette proposition pour deux raisons :

1. Il prend acte des objectifs de lutte contre le décrochage et de diplomation ou de qualification avant l'âge de 20 ans que le Ministère s'est fixés (MELS, 2009) et constate l'apport de la FGA à leur atteinte. Une diminution des ressources visant les parcours formels menant à l'obtention du DES aurait un effet non désiré autant pour les individus que pour la société.
2. La création et le financement de l'enveloppe fermée réservée aux services d'éducation populaire serviraient en bonne partie à offrir des services éducatifs à des personnes qui ne sont pas actuellement rejointes par les centres d'éducation des adultes. Étant donné qu'il découlerait de ces modifications un accroissement de l'effectif et une diversification des réponses éducatives apportées par le réseau des commissions scolaires, il apparaît légitime d'envisager une augmentation des fonds investis pour les adultes et de s'assurer qu'ils sont dirigés de façon équitable vers des parcours éducatifs formels et non formels répondant à une diversité d'objectifs de formation. Cela permettrait d'ailleurs de renforcer la contribution des services d'éducation populaire « à l'accroissement d'une culture de formation continue » et comme voie pouvant « constituer une porte d'entrée pour aller vers d'autres services éducatifs », comme le précise le document administratif publié par le Ministère et présentant les services et les programmes de la FGA (MEESR, 2015c, p. 13).

L'ensemble des propositions visant à redéfinir et à mettre en œuvre les services d'éducation populaire dans les commissions scolaires amène le Conseil à formuler la recommandation suivante :

150. À titre indicatif, le budget réservé aux services d'éducation populaire s'élevait à un peu plus de 7 millions de dollars au début des années 1990 (Assemblée nationale du Québec, 1992, p. CE-111). Avant les compressions du début des années 1980, le budget octroyé aux commissions scolaires pour l'éducation populaire s'élevait à plus de 10 millions de dollars.

151. On a pu constater, au chapitre 3 (tableau 7), que certains cours ou contenus de cours de la formation de base commune (FBC) sont inspirés ou dérivés des contenus de l'offre en éducation populaire qui avait cours dans les commissions scolaires jusqu'au début des années 1990. Dans l'exercice d'actualisation des services d'éducation populaire, une réflexion pourrait être menée quant à la manière dont le contenu de ces cours de la FBC pourrait nourrir l'offre en éducation populaire.

152. À cet égard, le Conseil attire l'attention des commissions scolaires sur le modèle des cercles d'apprentissage développés notamment dans les pays scandinaves et se trouvant, depuis une vingtaine d'années, parmi les pratiques éducatives de plusieurs autres États (voir la note 25 pour plus d'information à ce sujet). Sans recommander l'application mur à mur du modèle des cercles d'apprentissage, le Conseil estime qu'il s'agit d'une avenue intéressante pour le développement d'une partie des services d'éducation populaire.

RECOMMANDATION 7

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

***a*) de revoir le libellé des services d'éducation populaire prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes afin de mieux baliser leur objet;**

***b*) de créer une enveloppe dédiée aux services d'éducation populaire dont les fonds viseraient à :**

- **accroître leur accessibilité à des adultes et à des groupes;**
- **déployer des pratiques d'éducation populaire prenant des formes diverses dont des projets de soutien aux organismes d'action communautaire et aux collectivités;**
- **soutenir les collaborations avec des organismes d'action communautaire qui déploient une éducation populaire auprès de personnes difficiles à rejoindre pour les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires;**
- **mieux circonscrire localement les besoins auxquels des pratiques d'éducation populaire peuvent répondre et susciter, en collaboration avec les SARCA, la demande de formation sur leur territoire en cette matière.**

Le Conseil convie également les responsables des SARCA des commissions scolaires à analyser leurs stratégies actuelles pour susciter la demande de formation et, le cas échéant, à les revoir afin de mettre en œuvre des approches actives permettant de rejoindre des adultes dont les besoins pourraient trouver une réponse éducative dans le développement des services d'éducation populaire proposé.

4.4 ORIENTATION 3 : PÉRENNISER ET ENRICHIR LES MOYENS D'UNE ÉDUCATION POPULAIRE DE QUALITÉ

La qualité des pratiques déployées dans le champ de l'éducation des adultes constitue un moyen de favoriser la reconnaissance de l'éducation populaire comme voie éducative légitime et rigoureuse. Pour assurer des pratiques d'éducation populaire étoffées qui soient en phase avec les besoins des adultes, des obstacles se posent toutefois aux collectivités et aux organisations engagées dans ce champ. Dans le cadre de la troisième orientation, le Conseil s'est intéressé plus particulièrement à trois de ces problèmes pour lesquels des solutions pourraient se traduire par une pérennisation et un enrichissement des moyens visant à déployer une éducation populaire de qualité. D'abord, des besoins relatifs à la formation des intervenantes et des intervenants ont parfois de la difficulté à être comblés. Ensuite, la production et la diffusion des connaissances relatives aux approches et aux expériences en éducation populaire pourraient être accrues pour favoriser l'émulation au sein du milieu, mais le temps et les méthodes manquent parfois pour ce faire. Finalement, pour différentes raisons, certaines collaborations qui pourraient être fructueuses apparaissent insuffisamment sollicitées, alors qu'elles pourraient être intensifiées pour parfaire les compétences des animatrices et des animateurs ou élaborer des savoirs et du matériel de nature à enrichir le contenu des animations et les apprentissages des adultes.

Se donner les moyens de contourner ces obstacles s'avère important pour cette voie éducative qui doit se réinventer constamment selon les besoins des adultes ou la direction et la couleur que ceux-ci donnent à leur parcours éducatif. La reconnaissance par les adultes et par l'État de la valeur des démarches d'éducation populaire et des acquis qui en découlent en dépend.

La qualité des pratiques d'éducation populaire, communautaire ou libérale (selon les termes de la récente recommandation de l'UNESCO [2015] traduisant les dénominations employées dans

différents pays pour désigner l'éducation non formelle favorisant l'apprentissage de la citoyenneté active) fait l'objet de réflexions ailleurs dans le monde. C'est notamment sous cet angle que le Conseil a survolé certaines pratiques d'éducation populaire de la Finlande, de l'Allemagne et du Royaume-Uni. Dans ces trois pays, les politiques éducatives prennent notamment appui sur les approches non formelles offertes par une variété d'organisations des milieux institutionnel et non institutionnel. Le survol effectué révèle, dans les trois cas, une préoccupation quant à la qualité de l'offre de ce champ éducatif.

Par exemple, en Finlande – où l'éducation libérale est déployée par différents établissements et organisations, dont des centres d'éducation pour adultes, des hautes écoles populaires résidentielles (*folkhögskola*), des centres de cercles d'études et des universités d'été –, des efforts relatifs à la qualité des pratiques sont déployés par l'État et divers autres acteurs. Ils sont notamment axés sur la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants ou du personnel chargé de l'animation des pratiques (UNESCO, 2003).

Du côté de l'Allemagne, une forte proportion des pratiques associées à l'éducation populaire se trouvent dans le cadre institutionnel des universités populaires (*volkshochschule*, en allemand, ou *adult education centers*, en anglais), ouvertes à toutes les couches de la population et gérées par les villes, les communes et les districts ruraux. Si la qualité des pratiques y est appuyée par un enchâssement dans des structures institutionnelles, il n'en demeure pas moins que des questions sont soulevées. C'était notamment le cas, au milieu des années 2000, en ce qui a trait à la formation initiale et continue des animateurs et des enseignants, lesquels sont majoritairement employés à temps partiel, que ce soit sur une base volontaire ou parce qu'ils sont pigistes. Une proportion importante de ces personnes n'avaient pas terminé un programme d'études particulier à l'éducation des adultes (Nuissl et Pehl, 2004, p. 42-44). Des réflexions étaient amorcées à ce titre.

Enfin, au Royaume-Uni, particulièrement en Écosse, c'est notamment le secteur de l'éducation et du développement communautaires (*community learning and development*) qui répond à des besoins et à des intérêts similaires à ceux de l'éducation populaire au Québec. Dans ce pays, l'offre est ancrée dans la communauté et se réalise pour la communauté. Pour assurer la qualité de l'offre dans ce secteur comme dans les autres secteurs éducatifs, on opte, entre autres, pour l'inspection des services rendus par les organisations (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, 2013). Au besoin, des recommandations sont formulées à ces dernières et à leurs intervenants.

Ainsi, selon les formes que prend l'éducation populaire dans différents pays et la nature des relations entretenues avec l'État, différentes solutions sont envisagées.

Les recherches et les consultations menées par le Conseil lui ont permis de constater l'importance accordée à la question de la qualité des pratiques éducatives dans le discours de l'ensemble des acteurs québécois consultés. On tient à proposer aux adultes des démarches qui soient valables, qui prennent en considération leurs besoins propres et qui les amènent à construire des connaissances, des compétences et une confiance leur permettant de mieux composer avec les situations qui ont mené à leur demande éducative. Il s'agit donc de démarches personnalisées qui ne font pas l'économie de la qualité des apprentissages, mais qui conservent leur caractère de laboratoire éducatif et leur capacité à formuler des réponses éducatives rapidement.

La question de la qualité des pratiques donne lieu à différents points de vue et à divers moyens d'action. Selon le milieu promoteur, on accordera plus d'importance à la formation du personnel, à la préparation du matériel favorisant l'apprentissage, à la structuration de démarches qui peuvent être en partie reproduites malgré un changement d'intervenant ainsi qu'à la mise sur pied de collaborations pour créer les savoirs manquants. Pour le Conseil, il importe de ne pas tendre vers une uniformisation des façons d'assurer la qualité de l'éducation populaire offerte. Les moyens retenus doivent demeurer propres à chaque milieu, puisqu'ils contribuent à la couleur que chacun

donne à ses activités. Toutefois, la question est transversale, puisqu'elle est liée à la reconnaissance de la valeur des parcours éducatifs proposés.

Dans le cadre de cette dernière orientation, le Conseil retient trois voies d'action qui sont de nature à consolider et à enrichir une éducation populaire rigoureuse et de qualité, sans pour autant que son contenu et ses approches soient prédéterminés hors de la contribution des participantes et des participants. Ces trois voies d'action permettent également de préserver l'autonomie nécessaire dans le déploiement de l'action éducative :

1. Soutenir la formation des intervenantes et des intervenants.
2. Développer une fonction d'observatoire des pratiques d'éducation populaire et accroître la recherche portant sur ces pratiques.
3. Accroître l'apport des pratiques de soutien à l'éducation populaire.

4.4.1 SOUTENIR LA FORMATION DES INTERVENANTES ET DES INTERVENANTS

La formation des intervenantes et des intervenants constitue un des plus puissants moyens d'assurer la qualité des pratiques. Nous avons été à même de constater précédemment que le milieu se préoccupe de la préparation du personnel et des interventions éducatives. Les travaux du Conseil ont également mis en lumière différents mécanismes que le milieu se donne à ce titre. Par exemple, si les regroupements d'organismes et les organismes communautaires autonomes de formation jouent un rôle important pour que l'éducation populaire soit visible et qu'elle demeure au cœur des pratiques de leurs organismes membres, leur rôle dans la formation du personnel et la production de matériel, en vue de susciter des interventions en éducation populaire sur des thèmes ciblés, constitue également un pan essentiel de leur mission qu'il convient de pérenniser.

Plus généralement, cet axe d'intervention – la formation des intervenantes et des intervenants – avait également été retenu par les participantes et les participants au forum sur l'éducation des adultes tenu par l'ICEA en 2013, *24 heures pour un Québec apprenant*, comme « moyen de valoriser la fonction d'éducatrice et d'éducateur d'adultes (animation, formation, enseignement) » (ICEA, 2013a, p. 28).

À l'heure actuelle, comme il a déjà été mentionné, la formation permettant d'assumer l'animation et l'élaboration des pratiques d'éducation populaire s'acquiert principalement à l'intérieur même de la profession, à partir des moyens que chaque milieu a élaborés pour satisfaire une partie de ses besoins. Pour plusieurs intervenantes et intervenants, il s'agit donc d'une formation « initiale » acquise de façon continue dans l'exercice de leur métier. Les outils et les initiatives de formation des intervenantes et des intervenants dont le Conseil a pris connaissance traduisent l'importance accordée à leur préparation et un grand souci de professionnalisme. Dans le même sens, nous avons vu précédemment que le mouvement d'action communautaire autonome s'est doté de structures pour assurer la formation des intervenantes et des intervenants, notamment en éducation populaire.

S'ils sont pertinents, ces mécanismes de formation dans le milieu de pratique soulignent également un problème d'accès à la formation initiale pour les personnes intéressées à œuvrer dans les milieux déployant des pratiques d'éducation populaire. Or, des limites et des obstacles existent au regard de la formation dans le milieu de pratique, notamment le temps. En contrepartie, les voies de formation initiale préparant à déployer l'éducation populaire apparaissent insuffisantes ou insuffisamment développées, connues et promues. Cette situation n'est toutefois pas de nature à être renversée facilement. Le Conseil est conscient qu'aucune formation initiale ne prépare parfaitement la relève en ce qui a trait à l'animation de pratiques d'éducation populaire, notamment parce que peu de programmes d'études postsecondaires offrent un contenu axé sur ces pratiques et aussi en raison des particularités de chaque milieu de pratique.

Tout de même, il estime que l'accroissement des possibilités de formation offertes au collégial et à l'université et permettant de se préparer ou de se perfectionner en ce qui a trait à l'animation de démarches d'éducation populaire est de nature à soutenir la qualité des pratiques déployées dans les différents milieux.

Le Conseil retient deux moyens d'accroître les possibilités de formation initiale et continue en enseignement postsecondaire pour les intervenantes et les intervenants de l'éducation populaire :

1. Enrichir le contenu de certaines formations collégiales et universitaires pour permettre l'acquisition d'habiletés relatives à l'éducation populaire.
2. Prendre en compte les besoins relatifs au développement de compétences en éducation populaire dans le cadre des formations s'adressant aux enseignants et aux intervenants en éducation et en formation des adultes.

4.4.1.1 ENRICHIR LE CONTENU DE CERTAINES FORMATIONS COLLÉGIALES ET UNIVERSITAIRES POUR PERMETTRE L'ACQUISITION D'HABILETÉS RELATIVES À L'ÉDUCATION POPULAIRE

Pour le Conseil, une manière de composer avec la situation décrite et d'améliorer les possibilités de formation initiale serait d'enrichir le contenu des formations collégiales et universitaires qui, sur le marché du travail, préparent les candidates et les candidats à travailler auprès de certaines organisations promotrices de pratiques d'éducation populaire (ex. : centres locaux de services communautaires, organismes d'action communautaire autonome, commissions scolaires). De nombreux programmes de formation initiale visent ces milieux (ex. : techniques de travail social, baccalauréat en service social ou en travail social, techniques d'éducation spécialisée, techniques d'intervention en loisirs, baccalauréat en communication [profil *Relations humaines*], baccalauréat en animation et recherche culturelles). Une partie des diplômés de ces formations se dirigent potentiellement vers des milieux de travail qui déploient l'éducation populaire pour remplir leur mission. D'autre part, l'enseignement supérieur offre aussi des possibilités de formation continue s'adressant également à des personnes œuvrant déjà dans ces milieux (ex. : certificat en intervention éducative en milieu familial et communautaire).

Sans s'être livré à un examen approfondi de tous ces programmes collégiaux et universitaires, le Conseil a porté son attention sur le contenu de quelques-uns (dont les devis ministériels de programmes collégiaux) qui amènent potentiellement leurs diplômés à travailler dans les milieux qui mettent en place des pratiques d'éducation populaire. Il est ressorti de cet exercice que certains ne font qu'une place marginale au développement de compétences relatives à l'animation de démarches collectives, notamment en éducation populaire. Certains cours de ces programmes portent sur des aspects de l'éducation populaire ou de l'action collective, mais l'accent est généralement mis sur leur dimension théorique, alors que les personnes consultées dans les milieux de pratique soulignent que ce sont précisément les compétences relatives à l'application de telles pratiques qui font défaut. Notamment, la capacité à prendre en compte les cultures (ex. : valeurs, origine ethnique, statut socioéconomique) des personnes participant à une démarche d'éducation populaire ou encore à travailler avec elles dans le déploiement de la démarche, à partir de leurs préoccupations ou de leurs intérêts, est considérée comme une compétence clé. De même, les compétences liées à l'animation de groupes sont jugées importantes.

L'idée d'offrir une formation initiale mieux ciblée aux personnes qui sont appelées à mettre en avant des pratiques d'éducation populaire n'appelle pas une révision en profondeur des programmes visés, mais l'enrichissement de certains contenus de cours en ce qui a trait à la réalisation de telles pratiques éducatives. En outre, dans le cas des formations collégiales étudiées, le contenu des devis apparaît suffisamment flexible pour cet enrichissement.

Pour faciliter le développement des habiletés recherchées par les différents milieux, le Conseil invite donc les acteurs concernés des cégeps et des universités à veiller à ce que leurs programmes accordent la place nécessaire aux contenus pratiques ou appliqués relatifs à l'éducation populaire. À cet égard, il formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 8

Le Conseil recommande aux acteurs concernés des cégeps et des universités de s'assurer que les programmes qui préparent les candidates et les candidats à travailler dans des milieux soutenant l'apprentissage des adultes, en vue du développement de leur pouvoir d'agir individuel et collectif, permettent le développement des habiletés nécessaires au déploiement de pratiques ou d'approches d'éducation populaire.

4.4.1.2 PRENDRE EN COMPTE LES BESOINS RELATIFS AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EN ÉDUCATION POPULAIRE DANS LE CADRE DES FORMATIONS S'ADRESSANT AUX ENSEIGNANTS ET AUX INTERVENANTS EN ÉDUCATION ET EN FORMATION DES ADULTES

Le Conseil s'est aussi intéressé aux programmes universitaires de la formation initiale en enseignement qui préparent les candidates et les candidats à travailler en formation générale des adultes comme un espace potentiel pour le développement de compétences propres aux pratiques d'éducation populaire, notamment en ce qui a trait à l'animation de groupes et au travail avec les adultes participants dans la dynamique propre à ces pratiques. Cette question est apparue légitime pour deux raisons :

a) Le Régime pédagogique de la formation générale des adultes prévoit que les commissions scolaires offrent des services d'éducation populaire, lesquels invitent à recourir à des approches andragogiques plus près de l'animation ou de la médiation que de l'enseignement. Il en va de même du service d'enseignement en intégration sociale, qui est parfois mis à contribution dans une perspective d'éducation populaire. Les propos des représentantes et des représentants des commissions scolaires consultés mettent en lumière une tendance à engager du personnel formé en enseignement bien qu'aucune obligation n'existe à cet effet, ce qui soulève la question de la préparation de ces personnes dans une perspective d'éducation populaire.

b) Les milieux promoteurs de pratiques d'éducation populaire dans le secteur non institutionnel embauchent également des personnes possédant une formation initiale en enseignement, ce qui attire aussi l'attention sur leur préparation au déploiement des pratiques d'éducation populaire.

Un tour d'horizon des programmes de formation en enseignement suggère une prise en compte insuffisante du besoin de développement de compétences relatives à l'animation de pratiques d'éducation populaire pour répondre à ces cas de figure. Toutefois, le Conseil n'a pas poussé ses investigations davantage, puisque la préparation des enseignantes et des enseignants se dirigeant vers la formation générale des adultes est sous la loupe de nombreux acteurs de l'éducation des adultes depuis déjà quelques années (ex. : Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes [AQIFGA] et Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec [TREAQFP], 2015; Voyer, Brodeur et autres, 2012; TREAQFP, 2004). En effet, la publication en 2001 des orientations ministérielles relatives à la formation des enseignantes et des enseignants a laissé un vide en ce qui a trait à la formation initiale particulière au métier d'éducateur en formation générale des adultes, puisqu'aucun profil de sortie spécifique n'a été déterminé à cet effet. Pourtant, la particularité de l'éducation des adultes a été reconnue, notamment par le Ministère, et les compétences requises ont été établies (Voyer, Brodeur et autres, 2012, p. 16; TREAQFP, 2004).

Néanmoins, « l'enseignement aux adultes a plutôt été intégré aux programmes de formation à l'adaptation scolaire, à l'enseignement au secondaire et à l'enseignement du français et de l'anglais, langue seconde » (Voyer, Brodeur et autres, 2012, p. 16). Par conséquent, l'offre de formations visant l'enseignement en formation générale des adultes (programmes d'andragogie) a décru puisque ces programmes universitaires ne donnaient plus accès à un permis d'enseignement. Actuellement, la formation initiale des étudiantes et des étudiants en enseignement offre peu d'espace pour le développement de compétences nécessaires en éducation des adultes, moins d'une demi-douzaine de crédits sur les 120 nécessaires portant sur l'intervention andragogique (Voyer, Brodeur et autres, 2012, p. 17). Comme le souligne l'AQIFGA et la TREAQFP, « il est donc fréquent qu'un jeune enseignant quitte l'université sans jamais avoir entendu parler de [l'éducation des adultes] et sans y être préparé » (AQIFGA et TREAQFP, 2015, p. 4).

En ce qui a trait aux habiletés particulières à l'éducation populaire, les programmes actuels n'offrent donc pas l'espace suffisant pour l'acquisition des compétences en andragogie nécessaires à la mise en œuvre de pratiques d'éducation populaire, dont celles relatives à l'approche expérientielle, à l'animation des pratiques, à leur planification avec les adultes rejoints ou à la prise en compte des cultures des personnes participant à une telle démarche éducative.

Le contexte actuel est ainsi peu propice à la suggestion d'ajustements aux programmes préparant les candidates et les candidats à l'enseignement en formation générale des adultes, de manière à mieux prendre en compte d'éventuels besoins de formation pour l'animation d'une démarche d'éducation populaire. Le Conseil estime toutefois qu'il serait opportun d'intégrer à la réflexion sur ces programmes de formation des enseignants les besoins relatifs à des approches andragogiques propres aux pratiques d'éducation populaire – dont celles en animation de groupes –, étant donné que certaines candidates et certains candidats sont effectivement appelés à mettre en œuvre de telles pratiques. C'est ainsi qu'il formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 9

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur de prendre en compte le besoin de développement d'habiletés propres à l'éducation populaire dans la réflexion sur la formation initiale permettant aux enseignantes et aux enseignants de travailler en formation générale des adultes.

Il recommande également aux acteurs concernés dans les universités de s'assurer que les programmes de premier ou de second cycle en formation et en éducation des adultes permettent le développement d'habiletés pertinentes en éducation populaire.

4.4.2 DÉVELOPPER UNE FONCTION D'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE ET ACCROÎTRE LA RECHERCHE PORTANT SUR CES PRATIQUES

Le développement d'initiatives de recherche permettant de documenter, de consigner et de diffuser des connaissances relatives aux pratiques d'éducation populaire profiterait à ce champ. De telles recherches sont menées, mais elles sont relativement peu nombreuses et parfois mal connues. En outre, des difficultés sont évoquées, notamment du côté de l'action communautaire autonome, en ce qui a trait à la systématisation des pratiques. Il en va de même pour les pratiques andragogiques particulières à ce champ, qui suscitent chez certaines intervenantes et certains intervenants moins expérimentés ou moins bien outillés des questions relatives à la mise en œuvre des pratiques d'éducation populaire, ce qui nous ramène aux aspects de formation initiale et continue mentionnés précédemment. On a également souligné dans certains milieux des problèmes de transmission des approches et de l'histoire des organisations ou des collectivités, qui souvent ne sont pas consignés.

Soutenir des activités de recherche permettrait non seulement de pérenniser les connaissances, mais également de mettre en lumière des procédés efficaces, des bonnes pratiques de même que des approches novatrices ou venant d'ailleurs permettant de renouveler, le cas échéant, les pratiques actuelles[153]. De telles recherches soutiendraient notamment les expérimentations andragogiques entreprises par les animatrices et les animateurs dans le souci d'amener les personnes participantes à investir leur démarche éducative et à développer leur pouvoir d'agir. En outre, elles permettraient d'éviter le dédoublement des efforts de développement et de partager les éléments forts des démarches d'éducation populaire entreprises par les différents milieux promoteurs.

Certaines structures déjà en place font en partie ce travail (ex. : certains organismes communautaires autonomes de formation, dont le CDEACF ou Relais-Femmes, et les recherches de quelques universitaires), mais les moyens manquent pour que cette fonction soit assumée pleinement et avec une plus grande efficacité. En outre, il n'existe pas de soutien spécifique de la recherche à propos des pratiques d'éducation populaire.

Si la fonction de recherche concernant les pratiques gagne à demeurer décentralisée, le Conseil estime toutefois qu'il serait pertinent de développer une fonction d'observatoire de l'éducation populaire pour concentrer l'information et les connaissances produites. Plutôt que de créer une nouvelle structure à cet effet, il pourrait être envisagé de confier ce mandat au CDEACF, qui possède déjà une expertise en ce sens et dont les ressources documentaires et les services sont déjà utilisés par des acteurs des milieux institutionnel et non institutionnel. Cette fonction de centralisation des savoirs à propos des pratiques d'éducation populaire aurait l'avantage de les rendre plus facilement accessibles, plus faciles à diffuser et donc plus inspirants pour les animatrices et les animateurs. En outre, il s'agirait d'un excellent moyen pour le MEES de connaître l'activité éducative de ce champ non formel. L'investissement en recherche proposé plus haut devrait donc prendre en compte le développement de cette fonction d'observatoire.

De plus, la création de cet espace aurait potentiellement un effet mobilisateur sur les organisations actives dans ce champ éducatif, puisqu'elles verraient une plus grande valeur accordée à leurs productions relatant leurs pratiques ou leurs approches. Cet espace pourrait également être inspirant à titre de laboratoire pédagogique pour les personnes travaillant au développement de nouvelles approches en enseignement formel.

Pour alimenter un tel observatoire de l'éducation populaire, l'ensemble des organisations d'éducation populaire devront s'engager à documenter, de façon systématique, leurs pratiques et à se donner les moyens les mieux adaptés pour ce faire dans la perspective de la mise en commun de leur expertise et de leurs expériences.

153. Par exemple, le programme Actions concertées des Fonds de recherche du Québec permet de soutenir des initiatives de recherche ciblées ou structurées autour d'un thème, à partir de besoins définis par un partenaire gouvernemental qui finance ces activités de recherche. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur soutient de telles actions de recherche concertées depuis les années 2000.

Sur la base de ces précisions, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 10

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur :

***a*) de veiller, en collaboration avec les autres ministres concernés, à soutenir des initiatives de recherche pour documenter les pratiques d'éducation populaire, les approches novatrices en cette matière et les retombées de ces pratiques;**

***b*) de mandater et de soutenir financièrement le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) pour créer une fonction d'observatoire de l'éducation populaire afin de centraliser et de conserver la documentation, les connaissances et les analyses produites par les organisations actives dans ce champ éducatif ou dans le cadre de recherches, ainsi que de diffuser cette information auprès des milieux concernés.**

4.4.3 ACCROÎTRE L'APPORT DES PRATIQUES DE SOUTIEN À L'ÉDUCATION POPULAIRE

Comme il a été illustré précédemment, la collaboration entre des organisations engagées en éducation populaire et des personnes rattachées à des établissements d'enseignement supérieur et actives dans le domaine de la recherche, de la production et du partage des connaissances donne lieu à des pratiques riches qui ont une forte crédibilité. Cette collaboration rejoint l'idée de formation continue traitée précédemment tout en la dépassant, puisqu'elle devient également une occasion éducative pour les personnes visées. Plus encore, elle fait surgir des projets de recherche ancrés dans les préoccupations des collectivités qui y contribuent et permet de renouveler la connaissance et l'angle de traitement relatifs aux problèmes soulevés par des citoyennes et des citoyens (Daoust et Bélanger, 1974, p. 129; Pouliot, 2015). Les milieux de la recherche ainsi engagés en tirent aussi avantage.

En somme, comme le souligne le sociologue de l'éducation Pierre Doray à propos de la recherche en éducation des adultes en général, celle-ci « doit répondre en même temps aux interrogations des chercheurs et aux interrogations des intervenants et des apprenants » (ICEA, 2013a, p. 56).

C'est dans cette perspective que le Conseil s'est intéressé au rôle de soutien que peuvent jouer les universités et les cégeps auprès des organisations qui mettent en avant l'éducation populaire.

4.4.3.1 DANS LES UNIVERSITÉS, DONNER DE L'AMPLEUR À UNE FONCTION DE SOUTIEN AUX PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Nous avons vu précédemment que la mission sociale des universités a d'abord été envisagée par l'idée d'une fonction ou d'une mission de services aux collectivités (Conseil des universités, 1984; CSE, 1979, p. 167; Dulude et autres, 1977), laquelle devait notamment permettre le soutien aux pratiques du champ de l'éducation populaire menées par des collectivités non traditionnellement desservies par les universités. L'interprétation de cette mission de services aux collectivités a beaucoup varié dans le temps et d'un établissement à l'autre. Seules quelques universités ont institutionnalisé et structuré les services aux collectivités, ce dont l'UQAM demeure aujourd'hui l'exemple le plus patent (voir l'encadré 15).

À différents moments, devant ce qu'ils considéraient comme un relâchement de cette traduction de la mission sociale des universités, des acteurs du milieu de l'éducation ont suggéré de ne pas délaisser la fonction de services aux collectivités (Bissonnette et Porter, 2013, p. 36; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996; CSE, 1995b, p. 38-39, 2008, p. 53). Encore aujourd'hui,

des collectivités comme les organisations syndicales réclament une meilleure structuration de ces services pour les soutenir dans leurs actions, notamment éducatives (CSQ, 2013; FTQ, 2013, p. 6-7).

Le Conseil constate que cette institutionalisation – bien qu'elle apparaisse facilitante – n'est pas une condition essentielle à l'exercice d'une fonction de soutien aux pratiques d'éducation populaire, même si cette dernière a pris un essor notable avec le développement de services aux collectivités structurés dans certains établissements.

Nous avons été à même de constater, à la section 2.4, que des activités de recherche et de transfert des connaissances, parmi lesquelles des pratiques de soutien à des démarches d'éducation populaire, sont menées avec des groupes sociaux non traditionnellement desservis par les universités dans une perspective visant l'adaptation sociale ou la transformation sociale. Elles sont effectuées par des personnes et des équipes rattachées aux divers établissements et à leurs unités. L'intégration dans l'activité universitaire de préoccupations relatives aux besoins des organisations tournées vers la justice et le développement social découle du travail d'un nombre non négligeable de membres de la communauté universitaire qui choisissent de s'y engager par intérêt.

En inscrivant une partie de leur travail dans une telle perspective, des universitaires donnent vie, notamment, à des processus de construction et de mobilisation des connaissances menés avec des collectivités qui n'ont pas habituellement accès ou recours aux savoirs universitaires, ce qui constitue un moyen de démocratiser l'accès à ces savoirs et d'enrichir des démarches d'éducation populaire. En outre, on peut apprécier une certaine diversité dans leur mise en œuvre : les disciplines engagées sont nombreuses, les formes de collaboration sont multiples et les collectivités, issues d'horizons divers.

Sauf exception, ces activités menées en collaboration manquent toutefois de visibilité, ce qui réduit sans doute l'effet d'émulation qu'une meilleure connaissance pourrait avoir dans la communauté universitaire. De même, peu d'universités se sont dotées d'une structure d'accueil et de suivi pour assurer le bon fonctionnement et l'accessibilité de ces collaborations. Dans les milieux consultés en éducation populaire, plusieurs personnes ont souligné qu'il n'était pas facile de trouver la bonne « porte » pour amorcer un projet de cet ordre.

Sans une reconnaissance accentuée de l'apport de ces pratiques universitaires diversifiées et de qualité contribuant, notamment, à celle de l'éducation populaire, on voit surgir un enjeu relatif à leurs conditions de réalisation. En effet, les ressources dont disposent les établissements pour les activités de recherche ou de transfert et de mobilisation des connaissances ne sont pas inépuisables, et le soutien aux pratiques d'acteurs du champ de l'éducation populaire n'occupe pas toujours le haut du pavé.

Dans le contexte où la recherche universitaire apparaît assez fortement sollicitée par les milieux socioéconomiques depuis les années 1980 (Ferretti, 1994, p. 161-162) et où certains estiment que le rôle des universités relatif à la production et à la transmission de « la connaissance et [du] savoir-faire qui forment le patrimoine intellectuel, culturel et scientifique des sociétés » serait bousculé (Martin et Ouellet, 2011, p. 22), l'importance de la mise en lumière des initiatives de recherche, de transfert et de mobilisation des connaissances permettant le soutien des pratiques d'éducation populaire, qui contribue à l'engagement de l'activité universitaire auprès de la collectivité, prend tout son sens, d'autant plus que le développement social et celui du pouvoir d'agir d'adultes constituent toujours une préoccupation pour plusieurs chercheurs universitaires.

Dans une étude menée auprès de chercheurs pour l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), les personnes sondées sont fortement en faveur de collaborations avec des organismes sans but lucratif. Selon cette même étude, les projets visant l'élaboration de connaissances dites de « science citoyenne » (ou de science collaborative) obtiennent également un appui positif, mais plus mitigé, selon « l'âge et l'appartenance disciplinaire » (Groupe de travail sur la mobilisation des connaissances, 2009, p. 6). Finalement, dans leurs activités de diffusion des connaissances, les

chercheurs sondés « considèrent qu'ils reçoivent bien peu d'appui et de reconnaissance de la part des institutions pour leur travail de vulgarisation » (p. 6).

En somme, en matière de recherche, de transfert et de mobilisation des connaissances, l'intérêt est manifeste dans le milieu universitaire pour des collaborations avec des organisations qui présentent des besoins, et ce, non seulement en matière de développement à portée économique. Selon les personnes ayant participé à cette enquête, cet appétit ne serait toutefois pas suffisamment stimulé par des conditions institutionnelles facilitantes.

Par ailleurs, des personnes consultées dans différents milieux où sont mises en œuvre des pratiques d'éducation populaire (organisations syndicales et organismes d'action communautaire autonome) ont affirmé que la mobilisation des connaissances universitaires contribue à la qualité et au succès de leurs démarches éducatives. Toutefois, la mise sur pied de collaborations n'est pas toujours aisée. En outre, le Fonds des services aux collectivités du MEES manquerait de visibilité comme outil permettant de réaliser de tels projets.

Si les besoins des collectivités se sont modifiés depuis le débat sur la fonction sociale des universités, notamment par un rehaussement généralisé du niveau d'éducation de la population, il n'en demeure pas moins que des besoins de collaboration persistent. Une partie des demandes des organismes engagés en éducation populaire trouvent leur réponse dans les collaborations sans encadrement formel. Toutefois, la persistance des revendications indique qu'il serait approprié de donner de l'ampleur et de la visibilité aux activités de recherche et de mobilisation des connaissances menées avec des organisations sans but lucratif, dont celles ayant des besoins relatifs à leurs pratiques d'éducation populaire.

Le Conseil constate tout d'abord que la préoccupation pour l'action collaborative avec des organisations à but non lucratif, dont certaines s'inscrivent dans le champ de l'éducation populaire, demeure présente dans plusieurs universités. Souvent, elle est portée par des chercheurs, des membres du personnel enseignant ou certaines unités des établissements.

Bien que des projets menés dans une perspective de soutien aux pratiques d'éducation populaire d'autres organisations soient toujours observés, on peut croire que leur faible reconnaissance et le peu d'appui qu'ils reçoivent n'encouragent pas l'essor de ces pratiques qui peuvent avoir des retombées importantes autant pour les organisations d'éducation populaire que pour les membres de la communauté universitaire y participant.

Le défi consiste donc en un accroissement de la reconnaissance de cette fonction et de l'apport plus général des chercheuses et des chercheurs aux pratiques d'éducation populaire de nombreuses organisations. Pour le Conseil, cette reconnaissance doit se faire d'abord au sein des universités elles-mêmes. Dans ce champ, le MEES soutient et encourage déjà ce type de pratiques par le Fonds des services aux collectivités.

Le Conseil estime qu'une fonction de soutien des pratiques d'éducation populaire reposant sur deux volets de la mission universitaire – recherche et services à la collectivité – aurait avantage à être promue davantage par les universités. Plusieurs organisations qui déploient ces pratiques n'ont pas facilement accès à la contribution de chercheurs universitaires, aux savoirs qu'ils produisent et à leur vulgarisation. Une meilleure intégration à l'activité universitaire est donc souhaitée. Cette intégration peut prendre différentes formes. La politique institutionnelle de l'UQAM en est une, mais il en existe d'autres[154]. D'autres formes moins complexes de promotion de cette fonction et de reconnaissance des projets qui en sont issus peuvent aussi être envisagées : fonds pour la recherche collaborative ou les activités de transfert et de mobilisation des connaissances, prix de distinction, etc.

154. Par exemple, l'Université Laval a récemment mis sur pied une « boutique de sciences » qui met en relation des organismes sans but lucratif demandeurs avec des équipes formées d'étudiantes et d'étudiants supervisés par une ou un membre du personnel enseignant. Chaque projet est intégré aux activités pédagogiques d'un cours.

Source : http://www.accessavoirs.ulaval.ca/, page consultée le 24 février 2016.

Pour le Conseil, la mise en place de structures visant l'accueil de la demande, son suivi et la coordination de la collaboration constitue toutefois une excellente voie à emprunter pour donner de l'ampleur à cette fonction de soutien aux pratiques d'éducation populaire. Elle permet de faire connaître l'université et ses ressources auprès des organisations et des collectivités ciblées par de tels services, de promouvoir à l'interne, auprès du personnel de l'établissement, cet axe d'intervention universitaire et de faire reconnaître plus largement ce type de pratiques comme une partie de l'activité universitaire engagée auprès d'adultes souvent vulnérables ou peu favorisés et de groupes porteurs d'idées de changement social. Le Conseil invite donc les acteurs universitaires concernés à participer à la reconnaissance et à la structuration de la fonction de soutien aux pratiques d'éducation populaire au sein de leur établissement.

Bien entendu, l'enjeu du financement de ces activités est important. Bien des organisations et des collectivités visées sont souvent dans l'impossibilité d'assumer les coûts d'une telle collaboration, du moins l'entièreté de ces coûts. Les universités font également face à des enjeux financiers. Depuis plus de 35 ans, le Fonds des services aux collectivités permet de soutenir des projets de transfert et de mobilisation des connaissances dont plusieurs s'inscrivent dans le champ de l'éducation populaire. Seulement entre 1991 et 2016, ce fonds a permis de soutenir pas moins de 140 projets en provenance de divers établissements (voir le tableau 8). Puisqu'il s'agit de la contribution du MEES à l'essor de cette fonction universitaire de soutien aux pratiques d'éducation populaire, il est essentiel qu'il s'engage à assurer la pérennité du Fonds. On constate toutefois un certain déséquilibre dans la répartition des projets, en faveur surtout des établissements universitaires de la région métropolitaine et de la Capitale-Nationale. Cette situation mériterait d'être analysée de façon à mieux cerner les raisons expliquant l'inégalité de l'utilisation du Fonds et à dégager des leviers qui pourraient maximiser son utilisation à l'échelle du Québec.

TABLEAU 8 Nombre de projets soutenus par le Fonds des services aux collectivités, selon les universités, 1991-1992 à 2015-2016

Universités	Nombre de projets soutenus[155]
Université Laval	23
Université de Montréal	11
Université du Québec	69
ETS	(1)
INRS	(7)
UQAM	(42)
UQAR	(5)
UQAT	(3)
UQTR	(4)
UQAC	(3)
UQO	(3)
TELUQ	(1)
Université de Sherbrooke	12
Université McGill	20
Université Concordia	5

Source : MEESR, 2015b.

155. En vertu des normes du Fonds, un même projet peut avoir été soutenu deux années consécutives.

Compte tenu de ces précisions et de ces justifications, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 11

Le Conseil recommande à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur d'assurer la pérennité du Fonds des services aux collectivités, d'élargir sa portée et de lui assurer une meilleure visibilité auprès des établissements universitaires de toutes les régions du Québec. Il lui recommande également de se pencher sur les moyens qui pourraient permettre son utilisation par un plus grand nombre d'établissements universitaires.

4.4.3.2 DANS LES CÉGEPS, DÉVELOPPER LE SOUTIEN AUX PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Les cégeps sont peu présents dans le champ de l'éducation populaire à titre d'organisations promotrices des pratiques visant le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités ainsi que de leur capacité à assumer leurs différents rôles sociaux, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie par un processus éducatif collectif.

Le Conseil a posé la question suivante aux acteurs de ce milieu quant à l'opportunité et à la pertinence du développement d'un tel axe de formation à cet ordre d'enseignement : « Les cégeps devraient-ils être interpellés et invités à développer une offre en éducation populaire? » Selon les responsables de services de formation continue consultés, il ne serait ni pertinent ni opportun de proposer le déploiement dans ce réseau d'une offre de formation en éducation populaire qui cadrerait avec la définition retenue par le Conseil.

D'abord, d'après les personnes consultées, l'obligation d'autofinancement qui s'y rattacherait aurait un effet dissuasif sur les adultes. Ensuite, ces personnes se questionnent sur la pertinence pour un établissement d'enseignement supérieur d'une offre de formation visant le développement du pouvoir d'agir et des compétences citoyennes, alors que, de prime abord, la mission des commissions scolaires[156] serait davantage liée à de tels objectifs. En outre, on rapporte que les orientations ministérielles relatives à l'adéquation formation-emploi laissent peu de place dans les cégeps pour un tel axe éducatif.

Pourtant, une orientation telle que celle dégagée par le Conseil était présente dans les pratiques de développement communautaire mises en œuvre par quelques cégeps dans les années 1970 et 1980 (Bonin et DesGroseillers, 1980, p. 50-51). Ces initiatives, qui sont aujourd'hui peu courantes dans les cégeps, suggèrent un modèle intéressant à explorer qui permettrait de soutenir la qualité des pratiques d'éducation populaire amorcées par d'autres acteurs de ce champ. En effet, les ressources professionnelles de ces établissements d'enseignement supérieur et les savoirs qui peuvent y être produits et partagés pourraient être mis à profit pour des organisations engagées dans des démarches d'éducation non formelle.

L'exploration des activités de recherche et de transfert des connaissances au collégial révèle des initiatives qui se rapprochent de celles qu'on trouve dans les universités. À ce titre, on remarque l'action de certains centres collégiaux de transfert technologique (CCTT) ou de centres d'expertise, ou encore certaines activités publiques du personnel enseignant ou les collaborations qu'ils entretiennent avec des organisations externes (ex. : organisations syndicales, organismes communautaires). Les échanges tenus avec des personnes issues du milieu collégial ont mis en

156. Selon l'article 207.1 de la Loi sur l'instruction publique, la mission des commissions scolaires est « d'organiser, au bénéfice des personnes relevant de [leur] compétence, les services éducatifs prévus par la [Loi sur l'instruction publique] et par les régimes pédagogiques […] » (Québec, 2015a). Les services éducatifs et leur portée sont détaillés à la figure 1.

lumière l'apport possible au champ de l'éducation populaire de quelques CCTT qui s'intéressent davantage à des questions sociales (ex. : Centre d'innovation sociale en agriculture; Centre d'étude des conditions de vie et des besoins de la population; Centre d'initiation à la recherche et d'aide au développement durable; Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants) et qui collaborent avec des partenaires extérieurs, dont des organismes communautaires. Ces centres adoptent parfois une perspective s'approchant de celle documentée à l'enseignement universitaire pour soutenir les pratiques éducatives d'autres acteurs.

Les recherches entreprises indiquent également l'existence de différentes autres initiatives au collégial qui pourraient être mises à contribution (ex. : Centre collégial d'expertise en gérontologie). De même, l'engagement, à titre individuel, d'enseignantes et d'enseignants du domaine de la recherche est souligné comme constituant une ressource potentielle pour le développement de l'éducation populaire.

En somme, le Conseil constate que les ressources des établissements du réseau collégial recèlent un fort potentiel quant au soutien des pratiques, ce qui serait en phase avec leur mission. Certaines pratiques rapportées notamment par des acteurs des milieux syndicaux et communautaires indiquent d'ailleurs des collaborations qui vont dans ce sens. Le défi consiste donc à susciter davantage l'intérêt de la part des établissements, des enseignants et des chercheurs de l'enseignement collégial pour offrir des services à des organisations engagées en éducation populaire. Inversement, ces dernières doivent envisager les possibilités de développement de leurs pratiques que de telles collaborations pourraient comporter.

Le rôle que jouent certains cégeps et certaines universités dans la formation continue a été souligné précédemment. C'est aussi sous l'angle du transfert d'expertise, du partage de connaissances scientifiques et de la collaboration à des processus de recherche que le Conseil envisage la contribution des cégeps. L'importance que revêt la question de l'assurance qualité pour donner une légitimité nouvelle aux pratiques d'éducation populaire comme voie d'éducation des adultes a été mentionnée. Appuyer les pratiques sur des connaissances élaborées en collaboration avec des experts d'un domaine constitue un moyen de répondre à cet enjeu.

Comme les universités, les cégeps recèlent un fort potentiel en ce qui a trait aux ressources qu'ils peuvent mettre à la disposition des collectivités qui font le choix de l'éducation populaire pour aborder les questions qui les rassemblent. Le Conseil voit dans l'expertise que les enseignantes et les enseignants des cégeps développent et détiennent, ou encore celle qui se concentre dans les CCTT ou les regroupements de recherche ou de transfert sous la responsabilité du réseau collégial, le moyen de soutenir les pratiques d'éducation populaire. Il propose à ce réseau d'organiser en partie les volets de sa mission relatifs à la recherche et aux services offerts à la collectivité, de manière à soutenir davantage les organismes qui déploient des pratiques d'éducation populaire et qui n'auraient pas accès aisément à une expertise en matière de recherche et de transfert de connaissances. Il en résulterait une fonction de soutien aux pratiques d'éducation populaire qui, dans une perspective de développement à moyen terme du champ de l'éducation populaire, reposerait sur un rapprochement entre les acteurs de ce dernier et les cégeps, ce qui ajouterait de la crédibilité aux pratiques éducatives déployées. En outre, de telles collaborations peuvent constituer un formidable moteur d'innovation sociale et de développement socioéconomique en région.

Cette proposition pourrait soulever toutefois une inquiétude. En proposant à un deuxième réseau d'établissements d'enseignement supérieur de développer ou d'accroître une fonction visant le soutien des pratiques, on pourrait craindre un dédoublement de celle-ci ou l'installation d'un climat de compétition. Pour le Conseil, cependant, cette question apparaît peu pertinente. Les champs d'expertise des cégeps sont multiples et ces établissements sont présents dans pratiquement toutes les régions du Québec. En outre, les acteurs du champ de l'éducation populaire, tous des demandeurs potentiels, sont suffisamment nombreux pour qu'il soit envisagé d'étendre ces services. Les contributions des deux réseaux doivent être considérées comme complémentaires.

À propos des conditions de réalisation de cette fonction, plusieurs approches sont envisageables, comme nous l'avons constaté dans le cas des universités. Le Conseil considère toutefois que le modèle élaboré par l'UQAM (encadré 15), qui comprend une structure d'accueil, de coordination et de suivi des demandes, constitue une avenue à favoriser. Elle a l'avantage de mettre en lumière l'ouverture à l'égard des demandes issues de la collectivité et de susciter l'intérêt autant chez les chercheurs que chez les organisations demanderesses. En outre, elle donne à ces collaborations un cadre qui suscite des pratiques de qualité, lesquelles peuvent contribuer à la reconnaissance de l'apport des chercheurs et du sérieux des démarches d'éducation populaire. Le Conseil invite les cégeps à s'y intéresser et à voir comment ce modèle peut être intégré à leurs structures. Certains établissements ont déjà instauré des bureaux de recherche qui jouent un rôle compatible avec celui de structure d'accueil. Cependant, pour faciliter son implantation et dans une perspective de reconnaissance et de développement de l'éducation populaire comme voie d'éducation des adultes, le Conseil propose au MEES de mettre à la disposition des cégeps qui font le choix de développer cette fonction – qui s'appuie sur les volets de la recherche et des services à la collectivité – des fonds pour permettre l'accueil et le suivi des demandes.

Enfin, il importe de considérer la question du financement des projets issus de cette fonction. Si elle s'intègre bien dans les objectifs de développement socioéconomique régional de nombreux cégeps, l'idée de stimuler une fonction de soutien aux pratiques comme celle proposée doit toutefois être compatible avec cette question, puisque les organisations visées n'ont souvent pas la même capacité que les entreprises faisant habituellement appel aux cégeps pour assumer les services dont elles ont besoin. En outre, le contexte budgétaire actuel des établissements d'enseignement en général pose de sérieuses limites à l'émergence et à la consolidation de cette fonction. Si une partie des projets de recherche ou de transfert des connaissances de moindre envergure peut sans doute se réaliser sans soutien financier particulier, par l'engagement des enseignants, des chercheurs et du personnel professionnel, il appert que celui-ci est nécessaire dans d'autres cas.

À cet égard, le Programme d'aide à la recherche et au transfert (PART) existe pour soutenir des projets de deux ordres, soit l'innovation technologique et l'innovation sociale. Ce dernier volet pourrait, en théorie, permettre de soutenir des projets de recherche et de collaboration relatifs aux différents besoins que les organismes peuvent avoir en matière d'innovation sociale. La définition donnée à l'innovation sociale peut rejoindre des besoins exprimés dans le cadre de pratiques d'éducation populaire, notamment dans l'idée d'une portée « transformatrice et systémique[157] ». En outre, le Programme comprend une catégorie intitulée *Projet de recherche en partenariat* qui donne l'espace nécessaire au développement de la collaboration souhaitée et permet l'apport des personnes formant la collectivité demanderesse (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015, p. 10). On observe toutefois que le volet d'innovation sociale du PART, qui existe depuis 2010, n'accueille pas plus d'une dizaine de projets par an. En contrepartie, plus d'une cinquantaine de projets sont soutenus par le volet d'innovation technologique et s'accaparent la plus grande part du budget annuel consenti, qui oscille autour de 2,7 millions de dollars (Centre de recherche et d'expertise en évaluation, 2012). Un volet d'innovation sociale qui aurait plus d'ampleur aurait sans doute un effet incitatif auprès des chercheuses et des chercheurs des cégeps et des organisations actives en éducation populaire.

157. Le document de présentation du PART comporte deux définitions de l'innovation sociale (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2015, p. 9) :

« Toute nouvelle approche, pratique, ou intervention ou encore tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou solutionner un problème social et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés (Camil Bouchard, 1999) ».

« Une innovation sociale est une nouvelle idée, approche ou intervention, un nouveau service, un nouveau produit ou une nouvelle loi, un nouveau type d'organisation qui répond plus adéquatement et plus durablement que les solutions existantes à un besoin social bien défini, une solution qui a trouvé preneur au sein d'une institution, d'une organisation ou d'une communauté et qui produit un bénéfice mesurable pour la collectivité et non seulement pour certains individus. La portée d'une innovation sociale est transformatrice et systémique. Elle constitue, dans sa créativité inhérente, une rupture avec l'existant (Réseau québécois d'innovation sociale) ».

Par ailleurs, le Fonds des services aux collectivités (FSC), dont il a déjà été question, est également à considérer dans ce portrait. Le FSC est un outil dont les modalités sont précisément conçues dans une perspective de collaboration des établissements d'enseignement avec le milieu communautaire. Le Conseil estime qu'un réaménagement mineur du FSC, permettant d'y développer un volet particulier aux cégeps, pourrait en faire un outil important de développement de collaborations, de transfert des connaissances et d'innovation. Le budget du Fonds devrait toutefois être revu à la hausse pour doter le Programme d'une enveloppe réservée au volet collégial sans réduire celle consentie au milieu universitaire.

En somme, l'essor d'une fonction de soutien aux pratiques d'éducation populaire dans les cégeps constituerait un moyen de consolider et de développer le champ de l'éducation populaire comme lieu légitime d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Les pratiques d'éducation populaire s'en trouveraient enrichies et les volets de la recherche et des services offerts à la collectivité de la mission des cégeps trouveraient une nouvelle voie, ce qui renforcerait le rôle de ces établissements comme pôles du développement régional. En outre, le rapprochement d'acteurs régionaux ainsi suscité pourrait contribuer à développer une culture de formation au Québec.

Compte tenu des différents volets de cette voie d'action, le Conseil formule la recommandation suivante :

RECOMMANDATION 12

Le Conseil recommande à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur de favoriser l'élargissement de la contribution des cégeps à l'éducation populaire en accroissant la dotation du Fonds des services aux collectivités et en rendant admissibles des projets de transfert des connaissances soutenus par le milieu collégial dans un volet distinct du Fonds des services aux collectivités.

Il recommande également à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur d'accroître le financement du volet d'innovation sociale du Programme d'aide à la recherche et au transfert (PART) de manière à permettre à un plus grand nombre de projets novateurs de recherche et de transfert de connaissances touchant l'éducation populaire d'être soutenus.

CONCLUSION

> « [Il] faut cesser de considérer les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage comme indépendantes les unes des autres et en quelque sorte superposables, voire concurrentes, et s'attacher à mettre en valeur la complémentarité des champs et des temps de l'éducation moderne » (Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, 1999, p. 98).

Au terme de la 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes organisée par l'UNESCO, les signataires de la Déclaration de Hambourg se sont engagés dans une démarche visant la mise en place d'une éducation des adultes adoptant la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Le Québec était l'un d'eux. Il a d'ailleurs inscrit, en 2002, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue sous le thème de l'apprentissage tout au long de la vie. Pourtant, l'évolution des politiques éducatives au Québec, depuis la mise en œuvre de cette dernière, n'a pas permis de donner davantage d'amplitude à l'éducation des adultes, les ressources ayant principalement été orientées vers une réponse aux besoins de main-d'œuvre qualifiée de la société.

En mettant en lumière l'éducation populaire comme champ de l'éducation des adultes, l'avis du Conseil se veut d'abord une invitation lancée au gouvernement, en particulier au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, à inscrire l'ensemble du système éducatif dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Pour l'éducation des adultes, cela suppose de prendre en considération toutes les dimensions de la vie adulte. À ce titre, inclure pleinement et légitimement l'éducation populaire dans les politiques éducatives s'avère un choix rationnel autant qu'incontournable.

Le Conseil, comme bien des acteurs de l'éducation des adultes, estime qu'il serait temps de doter le Québec d'une nouvelle vision stratégique permettant une meilleure articulation entre l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes, mais surtout une vision large des besoins auxquels l'éducation doit répondre. Cette perspective d'éducation tout au long et au large de la vie pourrait être exprimée dans une politique d'éducation des adultes renouvelée.

L'éducation populaire a beaucoup à offrir à une vision élargie de l'éducation des adultes, comme il a été possible de le constater. Toutefois, elle est fort peu reconnue par le gouvernement et, au premier chef, par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Pourtant, des pratiques inscrites dans ce champ de l'éducation des adultes sont déployées par plusieurs centaines d'organisations et de collectivités. Elles mettent en scène des milliers d'adultes participants qui s'engagent ainsi dans des processus éducatifs qui conviennent à leurs besoins et à leurs intérêts. Différents courants alimentent ces pratiques d'éducation populaire et contribuent à leur grande diversité. Celles-ci représentent autant de voies et de modalités de formation qui correspondent aux attentes de différentes personnes et qui leur permettent d'accéder à une éducation tout au long et au large de la vie. La reconnaissance de l'éducation populaire comme voie d'éducation pertinente et de qualité constituerait un élément important du développement de la vision stratégique proposée.

Cette reconnaissance doit s'accompagner d'un effort particulier de consolidation et de développement des pratiques d'éducation populaire qui s'adressent plus particulièrement aux adultes en situation de vulnérabilité ou d'exclusion économique et sociale. À cet égard, le Conseil estime que le soutien de l'État est incontournable. Les coûts liés à ces pratiques peuvent difficilement être assumés par les personnes à qui elles sont destinées, puisque celles-ci n'ont pas les moyens de les défrayer dans bien des cas. En outre, ces pratiques portent souvent sur des objets qui constituent les fondements de la société québécoise. En élargir l'accès va de soi.

Cet effort particulier permettrait de mieux articuler la perspective d'éducation tout au long et au large de la vie et les efforts gouvernementaux visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale. L'éducation populaire peut jouer un rôle plus important en cette matière : elle permet de dépasser la dimension économique de ces problèmes pour amener des personnes à mieux comprendre leur situation individuelle ou collective et à accroître leur capacité à s'acquitter de leurs différents rôles, à gagner de l'autonomie, à faire respecter leurs droits, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie.

En somme, une vision renouvelée de l'éducation gagnerait à intégrer pleinement l'éducation populaire comme une voie légitime d'éducation permettant d'en accroître l'accès et de répondre à certains besoins d'adultes qui ne sont pas rejoints par les voies formelles d'éducation. Les pratiques d'éducation populaire existent et sont structurées de manière à offrir des occasions éducatives de qualité. Leur reconnaissance permettrait d'inscrire le Québec dans une culture d'« éducation continue » plus vaste et plus inclusive.

REMERCIEMENTS

Le Conseil supérieur de l'éducation remercie les représentantes et les représentants des organisations ainsi que les personnes suivantes, qui ont accepté de contribuer à ses travaux en partageant leurs connaissances*.

PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ À LA TABLE RONDE SUR L'ÉDUCATION POPULAIRE TENUE LE 12 DÉCEMBRE 2013

Paul BÉLANGER
Chercheur
Centre interdisciplinaire de recherche
et développement sur l'éducation permanente
Université du Québec à Montréal

Ronald CAMERON
Directeur général
Institut de coopération pour
l'éducation des adultes

Geneviève DORAIS-BEAUREGARD
Directrice générale
Centre de documentation sur l'éducation
des adultes et la condition féminine

Jean-Marc FONTAN
Professeur
Département de sociologie
Faculté des sciences humaines
Université du Québec à Montréal

Isabelle GAGNON
Agente de développement
Institut de coopération pour
l'éducation des adultes

PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ À LA TABLE RONDE SUR LA FORMATION SYNDICALE TENUE LE 15 MAI 2014

Gilles BÉGIN
Conseiller
Confédération des syndicats nationaux

Isabelle COULOMBE
Conseillère
Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec

Esther DÉSILETS
Conseillère
Service de l'éducation
Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec

Roselyne LEGAULT
Conseillère
Confédération des syndicats nationaux

Jean-François PICHÉ
Conseiller en animation syndicale
Centrale des syndicats du Québec

Mathieu ST-AMAND
Conseiller à la vie syndicale
Union des producteurs agricoles

PERSONNES CONSULTÉES À PROPOS DU PROCESSUS DE RECHERCHE EN ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

Ginette DROUIN-BUSQUE
Professionnelle de recherche (retraitée)
Secrétariat à l'action communautaire autonome et
aux initiatives sociales

Marie LECLERC
Ex-coordonnatrice
Comité aviseur de l'action communautaire
autonome

*Fonction occupée au moment de la participation de ces personnes aux travaux de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue.

PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ À LA JOURNÉE DE RÉFLEXION TENUE LE 11 DÉCEMBRE 2014

Sylvain LAFRENIÈRE
Association coopérative d'économie familiale du nord de Montréal

Doris PROVENCHER
Chloé SERRADORI
Association des groupes d'intervention en défense des droits en santé mentale du Québec

Guy FORTIER
Carrefour de participation, ressourcement et formation

Kit MALO
Centre des organismes communautaires

Louise ST-JACQUES
Coalition des organismes communautaires autonomes de formation

Sonia VAILLANCOURT
Conseil québécois du loisir

Laurence LAGOUARDE
Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec

Vincent GREASON
Caroline TOUPIN
Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec

Martine FILLION
Ginette RICHARD
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Marie-Andrée GAUTHIER
Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage

Blanche PARADIS
Regroupement des tables régionales de groupes de femmes du Québec

Anne ST-CERNY
Relais-Femmes

Normand GILBERT
Réseau québécois de l'action communautaire autonome

Ronald CAMERON
Hervé DIGNARD
Simon FRÉCHETTE
Institut de coopération pour l'éducation des adultes

PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ AU GROUPE DE DISCUSSION TÉLÉPHONIQUE SUR L'ÉDUCATION POPULAIRE DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES TENU LE 22 JANVIER 2015

Nataly BLONDIN
Directrice
Service de la formation professionnelle
et de l'éducation des adultes
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Laurent LANDRY
Directeur
Centre de ressources éducatives et pédagogiques
Commission scolaire de Montréal

Josée MARTIN
Directrice adjointe
Centre de formation continue des Patriotes
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Dominique PAGÉ
Coordonnatrice
Services de la formation professionnelle
et de l'éducation des adultes
Commission scolaire de la Capitale

Cécile POULIN
Directrice adjointe
Service de la formation professionnelle
et de l'éducation des adultes
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Nathalie VANIER
Directrice adjointe
Centre des Belles-Rives
Commission scolaire des Trois-Lacs

PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ AUX DISCUSSIONS SUR L'ÉDUCATION POPULAIRE DANS LES CÉGEPS TENUES AU PRINTEMPS 2015

Jean-François LÉVEILLÉ
Directeur adjoint à la Direction des études
Formation continue
Collège Shawinigan

Joanne MOREAU
Directrice
Direction de la formation continue et
du service aux entreprises
Cégep de l'Outaouais

Paul THÉRIAULT
Directeur
Direction de la formation continue
Cégep de Sainte-Foy

ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME QUI ONT PARTICIPÉ À LA COLLECTE DE DOCUMENTS

Action Dignité Lanaudière

Aide aux travailleurs accidentés (ATA), régions de l'Est du Québec

Alpha-Nicolet

Alphabeille Vanier

Atout-Lire

Association des groupes d'éducation populaire autonome (AGEPA) Centre-du-Québec

Association des groupes d'intervention en défense des droits en santé mentale du Québec (AGIDD-SMQ)

Association des parents et amis de la personne atteinte de maladie mentale Rive-Sud (APAMM-RS)

Carrefour de participation, ressourcement et formation (CPRF)

Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP)

Centre de femmes L'Autonomie en soiE

Centre Étape

Centre résidentiel et communautaire Jacques-Cartier

Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CEDA)

Comité Logement Trois-Rivières

Conseil québécois du loisir (CQL)

Éducation des adultes en français de base (EDA)

Espace Bois-Francs

Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec (FAFMRQ)

Femmes du monde à Côte-des-Neiges

Groupe Femmes, Politique et Démocratie (GFPD)

L'ABC des Hauts Plateaux Montmagny-L'Islet

L'Atelier des lettres

La Maison du Goéland

La Marée des Mots

La Marie Debout

Les Grands Débrouillards

Maison de la famille de la MRC de L'Islet

Maison des enfants Marie-Rose

Maison des jeunes de La Doré

Maison des Tournesols

Mouvement d'éducation populaire autonome de Lanaudière (MEPAL)

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ)

Recyclerie Beauharnois-Salaberry

Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches (REPAC 03-12)

Regroupement de défense des droits sociaux (RDDS)

Regroupement des Auberges du cœur du Québec (RACQ)

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)

Regroupement des organismes Espace du Québec (ROEQ)

Regroupement pour la santé des aînés Pierre-De Saurel

Relais-Femmes

Réseau québécois de l'action communautaire autonome (RQ-ACA)

SOS Grossesse

Table de concertation des groupes de femmes du Bas-Saint-Laurent

CÉGEPS QUI ONT PARTICIPÉ À L'ENQUÊTE SUR L'OFFRE EN ÉDUCATION POPULAIRE

Cégep Beauce-Appalaches
Cégep de Chicoutimi
Cégep de Drummondville
Cégep de Granby
Cégep de Jonquière
Cégep de l'Outaouais
Cégep de La Pocatière
Cégep de Matane
Cégep de Saint-Jérôme
Cégep de Sherbrooke
Cégep de Sorel-Tracy
Cégep de Trois-Rivières
Cégep Gérald Godin
Cégep John Abbott
Cégep régional de Lanaudière
Collège Ahuntsic
Collège d'Alma
Collège Dawson
Collège de Rosemont
Collège de Valleyfield
Collège Lionel-Groulx
Collège Montmorency
Collège Shawinigan

COMMISSIONS SCOLAIRES QUI ONT PARTICIPÉ À L'ENQUÊTE SUR L'OFFRE EN ÉDUCATION POPULAIRE

Commission scolaire de Charlevoix
Commission scolaire de la Capitale
Commission scolaire de la Côte-du-Sud
Commission scolaire de Montréal
Commission scolaire de Sorel-Tracy
Commission scolaire des Appalaches
Commission scolaire des Hautes-Rivières
Commission scolaire des Navigateurs
Commission scolaire des Premières-Seigneuries
Commission scolaire des Trois-Lacs
Commission scolaire du Chemin-du-Roy
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets
Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Commission scolaire Harricana
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Commission scolaire Riverside

ANNEXES

ANNEXE 1 :

DIFFÉRENTS COURANTS QUI ONT MARQUÉ L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUÉBEC

Les pratiques d'éducation populaire sont porteuses de conceptions différentes relativement à leur action éducative. La typologie proposée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (Vallée, 1988) permet de comprendre certains de ces courants idéologiques présents dans le champ de l'éducation populaire entre les années 1960 et le milieu des années 1980 :

a) Un courant d'éducation traditionnelle (Vallée, 1988, p. 33-34), marqué par les pratiques de l'éducation formelle et caractérisé par un enseignement plutôt systématique et des programmes prédéfinis laissant peu de place à l'intervention de l'apprenant dans l'organisation de la formation. Dans ce cadre, l'éducation populaire se distingue, entre autres, par l'absence de reconnaissance officielle de la formation suivie (crédits, diplôme). Elle vise surtout l'acquisition de connaissances, d'attitudes et d'habiletés techniques. « Sur le plan social, un tel courant ne reconnaît que très peu, ou pas du tout, à l'éducation un rôle social direct, un rôle d'agent de changement. » Les tenants de cette approche estiment que l'éducation, dont l'éducation populaire, constitue « la courroie de transmission par excellence des valeurs dominantes d'une collectivité » (Comité provincial d'éducation populaire dans les commissions scolaires régionales, 1977, p. 12).

b) Un courant d'animation éducative, dans lequel la formation est orientée par les intérêts, les motivations et l'expérience de l'apprenant, la participation de ce dernier étant importante. L'approche de formation – l'animation – est non directive et se déroule dans un groupe devant stimuler les échanges et favoriser l'apprentissage de chacune et de chacun. L'éducation populaire dans cette perspective est caractérisée par l'influence des individus sur le contenu et la structure de la formation. « Ce courant d'animation éducative accorde priorité à la formation de l'individu comme tel, croyant que tout développement personnel sera réinvesti, bien qu'indirectement, au profit du développement de la collectivité » (Vallée, 1988, p. 34-35). Ce type d'animation peut être associé à une partie de l'offre de la formation socioculturelle des commissions scolaires et à certaines interventions en matière d'animation communautaire dans le cadre des SEAPAC.

c) Un courant d'animation sociale (Vallée, 1988, p. 35-36), influencé par le concept de développement communautaire porté par l'UNESCO (1956), qui vise à amener les citoyennes et les citoyens à participer au développement social, culturel et économique de leur collectivité. Selon Vallée, au Québec, ce courant correspond généralement à l'animation communautaire, notamment celle développée dans les services d'éducation des adultes des commissions scolaires. Il caractérise également l'action éducative des milieux populaires et des mouvements sociaux au cours des années 1960 (ex. : syndicats, groupes de femmes). Dans ce cadre, l'intervention éducative est axée sur le développement de la communauté par l'action collective menée par les citoyennes et les citoyens. Cette action est « considérée en soi à la fois source et moyen de formation ». De plus, l'éducation populaire est elle-même l'action communautaire visant le développement de la collectivité ainsi que tout le processus qui doit être mis en place pour y arriver. « On utilise, le plus souvent, une approche de résolution de problème dans laquelle prédominent les techniques de fonctionnement, d'animation, ainsi que les formes de participation des citoyens face à des problèmes ou à des situations collectives. On a recours, pour ce genre de formation action, aux services d'animateurs appelés à aider au fonctionnement et à la formation du groupe, appelés à faciliter l'action » (Vallée, 1988, p. 36). En outre, dans ce courant, l'éducation populaire soutient des actions communautaires porteuses de finalités collectives visant la transformation d'une situation-problème.

d) Un courant politique critique (Vallée, 1988, p. 37-38) engageant davantage les acteurs dans la transformation sociale, notamment sous l'influence des idées de Paolo Freire en matière d'alphabétisation et d'éducation populaire et d'une analyse marxiste de la société. Il en résulte une conception conflictuelle de cette dernière qui invite au changement social. La conscientisation et l'organisation politique des citoyennes et des citoyens prévalent. Selon Vallée, le courant politique critique caractériserait davantage des organismes communautaires

et moins le réseau scolaire étant donné la nature institutionnelle de celui-ci. L'examen de la documentation sur le sujet semble toutefois indiquer que certaines interventions en animation communautaire dans les commissions scolaires étaient inspirées de ce courant, dont la parenté avec le courant d'animation sociale reste assez grande. Cette proximité explique sans doute que, dès le début des années 1970, le courant politique critique a succédé à celui d'animation sociale qui caractérisait l'action éducative des organismes populaires des quartiers ouvriers et des « organisations progressistes ». La présence de militants politiques de gauche dans ces organisations au début de cette décennie expliquerait cette transformation de la vision de l'éducation populaire, en particulier dans les milieux urbains.

ANNEXE 2 :

LA COLLECTE D'INFORMATION ET LES CONSULTATIONS MENÉES PAR LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION CONTINUE

Dans un premier temps, pour établir le cadre de sa réflexion, la Commission a tenu, en décembre 2013, une table ronde réunissant des chercheurs universitaires et des représentants d'organisations liées à l'éducation des adultes qui avaient une certaine expertise en matière d'éducation populaire[158]. Cette table ronde a notamment permis de poser des éléments de réflexion quant à la définition de l'éducation populaire et à ses objectifs.

Dans un second temps, pour délimiter les contours du champ de l'éducation populaire à travers le temps et acquérir une certaine compréhension des pratiques déployées par les différents milieux et de leur évolution, des recherches documentaires ont été menées. Celles-ci ont permis, entre autres, de dresser les grandes lignes d'un portrait historique de l'éducation populaire au Québec et de fouiller l'offre actuelle de ces milieux.

Si les textes consultés et les ouvrages disponibles sur le sujet ont aussi permis d'explorer les pratiques actuelles, les recherches documentaires ont toutefois révélé des lacunes dans les connaissances relatives à l'état du champ de l'éducation populaire. Ces recherches se sont avérées insuffisantes à cet égard. Il est apparu qu'il n'existait pas de portrait exhaustif et contemporain de l'éducation populaire qui fasse le tour de ses différentes dimensions. Quoique ces pratiques éducatives soient toujours d'actualité, les écrits consultés ne permettaient pas de saisir leur ampleur et leur diversité.

La Commission a donc eu recours à différents moyens de collecte d'information pour pousser son exploration des pratiques de certains milieux qui semblaient jouer un rôle significatif dans le domaine et des enjeux qui les caractérisent. Il est à noter que l'étendue des travaux subséquents a été limitée en raison d'un manque de disponibilité des ressources. D'autres milieux auraient également pu être considérés dans un portrait plus large. Les sous-sections qui suivent décrivent donc les travaux entrepris auprès de différents acteurs qui, sous divers angles, jouent un rôle important en éducation populaire et contribuent à assurer sa pertinence sociale et politique.

Auprès des organisations syndicales

Une seconde table ronde, organisée par la CEAFC en mai 2014, a permis de mieux saisir les liens entre éducation populaire et formation syndicale. Les représentants de quatre organisations syndicales y ont présenté leur action éducative, les approches spécifiques et les modes éducatifs développés ainsi que les liens qui peuvent être tissés entre éducation populaire et formation syndicale. En outre, les personnes présentes ont fait état des enjeux qui touchent la formation syndicale comme moyen d'éducation des adultes. Cette table ronde a permis aux membres de la CEAFC de se familiariser avec la formation syndicale et de la prendre en considération dans leur réflexion sur l'éducation populaire. Elle a mis au jour les particularités de ce type de formation tout en démontrant qu'elle constituait une forme d'éducation populaire. À la suite de cette table ronde, des recherches documentaires additionnelles ont été menées pour compléter le portrait de la formation syndicale.

158. Voir plus haut la section portant sur les remerciements pour connaître les personnes et les organisations ayant participé aux travaux.

En action communautaire autonome

Toujours en mai 2014, avec la collaboration du Réseau québécois de l'action communautaire autonome (RQ-ACA), 22 regroupements d'organismes d'action communautaire autonome nationaux et, par leur intermédiaire, de nombreux organismes de base ont été invités à participer à une collecte de documents. Les objectifs de cette collecte étaient les suivants :

- Illustrer les pratiques éducatives, d'éducation populaire, d'éducation populaire autonome ou d'éducation citoyenne en faisant ressortir leurs visées telles qu'elles sont déterminées par les organismes, leurs principes, les démarches mises en œuvre, les approches adoptées et les publics desservis;
- Documenter l'importance de ces pratiques parmi les activités d'un organisme d'action communautaire autonome ainsi que leur apport à la vie associative, au fonctionnement de l'organisme et aux personnes visées;
- Dégager les enjeux qui se posent dans les organismes d'action communautaire autonome en vue de déterminer les conditions pouvant assurer la reconnaissance et la valorisation de ces pratiques singulières d'éducation des adultes de même que le rayonnement de la fonction éducative de l'action communautaire autonome.

L'opération s'est déroulée avec succès : le taux de réponse a été élevé (une cinquantaine de regroupements et d'organismes de base ont répondu à l'appel en faisant parvenir des documents au Conseil), les secteurs d'activité couverts ont été multiples et la représentativité des régions où interviennent les organismes de base a été assurée. L'analyse des documents soumis au Conseil par les organismes participants a permis de raffiner le portrait des pratiques déployées dans ce milieu.

Pour approfondir sa réflexion et discuter des défis et des enjeux qui se posent en éducation populaire pour ce qui est de l'action communautaire autonome, la Commission a tenu à consulter directement des représentantes et des représentants de regroupements d'organismes pour mieux saisir certaines questions et valider sa compréhension d'enjeux relatifs aux pratiques d'éducation populaire déployées. Pour ce faire, elle a convié une trentaine d'organismes à une journée de réflexion tenue le 11 décembre 2014 à Montréal.

L'objectif de cette journée de réflexion était précisément de recueillir des commentaires sur les constats tirés de l'examen de la documentation reçue et de la littérature consultée sur l'évolution de l'éducation populaire. Cette journée visait aussi à permettre à la Commission d'aller au-delà de ces constats, en dégageant les enjeux et en déterminant les conditions et les voies d'action pouvant assurer la reconnaissance et la valorisation des pratiques d'éducation populaire autonome de même que le rayonnement de la fonction éducative de l'action communautaire autonome. En somme, cette activité visait à répondre à la question suivante : l'éducation populaire – en particulier l'éducation populaire autonome – est-elle encore aujourd'hui un repère d'identité collective dans les organismes d'action communautaire autonome et une approche déployée par ceux-ci?

Au total, 19 personnes représentant 14 regroupements d'organismes ou organismes nationaux ont contribué à cet exercice[159]. Les secteurs représentés étaient les suivants : défense des droits des femmes, lutte contre le décrochage, alphabétisation populaire, éducation populaire, loisirs, défense des droits des familles monoparentales et recomposées, formation et soutien offerts aux organismes communautaires autonomes, défense des droits en matière de santé mentale, défense des droits des consommateurs, représentation des organismes communautaires autonomes et soutien à ces organismes. Des représentants de l'ICEA étaient également présents pour partager leur regard transversal sur l'éducation des adultes.

159. Certaines personnes venaient d'organismes de base, mais participaient à titre de membres du conseil d'administration d'un regroupement d'organismes. Elles avaient ainsi un regard à la fois de terrain et transversal sur leur secteur et ses pratiques éducatives.

Pour aider les personnes participantes à se préparer à cette journée de réflexion, la Commission avait élaboré un cahier de consultation. Elle avait ainsi établi cinq thèmes pour l'établissement de constats au sujet desquels les personnes rassemblées, réparties en trois ateliers, étaient appelées à discuter afin de valider le portrait de la situation, de l'enrichir ou de proposer une vision différente :

- la définition de l'éducation populaire et de l'éducation populaire autonome;
- les pratiques d'analyse sociopolitique dans les organismes d'action communautaire autonome;
- le rôle des regroupements d'organismes dans le développement des pratiques d'éducation populaire autonome;
- le caractère transversal de l'éducation populaire en action communautaire autonome;
- la pertinence de la collaboration des organismes d'action communautaire autonome avec les établissements du réseau public de l'éducation et, le cas échéant, les bases de cette collaboration.

Les personnes participantes ont travaillé ensuite à faire émerger d'autres thèmes non relevés par la CEAFC, mais qui méritaient d'être portés à son attention (un thème par atelier). Les thèmes dégagés sont les suivants :

- le rôle du MEES dans la reconnaissance et le soutien de l'éducation populaire et de l'éducation populaire autonome;
- les pressions du milieu ainsi que les exigences de gouvernance et de reddition de comptes comme obstacles à la réalisation de la mission des organismes et au déploiement de l'éducation populaire autonome;
- l'accroissement de la précarité et ses conséquences dans les organismes.

La journée de réflexion s'est terminée par un atelier plénier portant sur les conditions à mettre en place pour assurer une meilleure connaissance et une meilleure reconnaissance des pratiques d'éducation populaire des organismes d'action communautaire autonome.

Auprès des commissions scolaires

Au printemps 2014, une enquête a également été menée auprès des commissions scolaires pour établir un portrait de l'éducation populaire issu des travaux documentaires menés précédemment, notamment pour dégager une lecture actualisée du déploiement des pratiques éducatives dans ce milieu. Un court questionnaire avait été élaboré pour obtenir l'information la plus fidèle possible à propos des pratiques actuelles d'éducation populaire dans les commissions scolaires. Il visait à recueillir des données concernant la nature de l'offre en éducation populaire (public visé, sujet des activités, etc.), les termes employés pour la désigner, le cadre dans lequel cette offre se déploie, le nombre de personnes rejointes et les modes d'organisation des activités. On y sollicitait également l'envoi de documents complémentaires concernant cette offre.

Pour rejoindre le plus efficacement possible des personnes en mesure de répondre au questionnaire, la CEAFC a demandé la collaboration de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP). Les membres du comité de coordination de la Table, qui assurent la représentativité de l'ensemble des régions du Québec, ont été mis à contribution pour la transmission du questionnaire aux responsables de l'éducation des adultes jugés les mieux placés dans les commissions scolaires de la région qu'ils représentent.

Les résultats de l'enquête ont été plutôt mitigés : 17 commissions scolaires seulement (sur un total de 72) ont retourné le questionnaire. L'information récoltée était toutefois suffisamment riche pour alimenter d'autres recherches documentaires. De plus, les réponses obtenues provenaient de régions dont les profils étaient dissemblables.

La somme des résultats de ces recherches et de l'enquête a permis d'organiser un groupe de discussion téléphonique avec cinq représentants de l'éducation des adultes issus de quatre commissions scolaires situées en région ou en milieu urbain. L'objectif de ce groupe de discussion, tenu le 22 janvier 2015, était de permettre à la CEAFC de valider certains constats et de définir, le cas échéant, les conditions potentielles d'une relance de l'éducation populaire comme voie de formation non formelle dans les commissions scolaires, en réponse à certains besoins exprimés par des adultes ou détectés par des acteurs des milieux locaux. Un document préparatoire exposant l'évolution historique de l'éducation populaire dans les commissions scolaires, dressant le portrait de la situation actuelle et traduisant les questionnements de la Commission a servi de déclencheur aux discussions.

Les thèmes abordés étaient les suivants : l'offre en éducation populaire et les obstacles qu'elle rencontre (notamment pour la mise en œuvre des services d'éducation populaire prévus au Régime pédagogique); le recours à certains services d'enseignement comme voie d'éducation populaire; les besoins auxquels l'offre actuelle des centres d'éducation des adultes n'est pas en mesure de répondre; les ressources et les pratiques visant à susciter l'expression de la demande éducative ou à connaître les besoins des adultes sur le territoire des commissions scolaires. L'opportunité d'un redéploiement de l'offre en éducation populaire de même que la façon d'y parvenir ont également été discutées.

Auprès des cégeps

Au cours du printemps et de l'automne 2014, la Commission a tenu, auprès des services de formation continue des cégeps, une enquête similaire à celle menée auprès des commissions scolaires afin de dresser un portrait actualisé de l'offre en éducation populaire du réseau collégial. Avec la collaboration de la Commission des affaires de la formation continue de la Fédération des cégeps, 23 établissements (sur un total de 48) ont fait parvenir une réponse au Conseil, un taux de réponse jugé satisfaisant compte tenu, notamment, de la représentativité régionale de cet échantillon. En plus de leur questionnaire dûment rempli, plusieurs établissements ont fait parvenir à la CEAFC des documents faisant état de leur offre de formation continue.

L'analyse de ces documents, des réponses obtenues au moyen de l'enquête et des résultats des recherches documentaires a permis de préparer un document devant servir de base à un groupe de discussion pour valider les constats de la CEAFC, formuler des questions et, ainsi, approfondir la réflexion sur l'apport des cégeps au champ de l'éducation populaire. En raison de conflits d'horaires, la tenue du groupe de discussion a été remplacée par des entretiens téléphoniques. Le document préparatoire a été soumis à trois représentants de la formation continue au printemps 2015 pour valider les constats issus des travaux et discuter des hypothèses formulées. Les résultats des consultations téléphoniques tenues en deux temps ont permis d'alimenter la réflexion de la CEAFC à propos du rôle des cégeps dans le champ de l'éducation populaire, notamment pour ce qui est du soutien aux pratiques d'éducation populaire déployées par d'autres acteurs et de la formation des intervenants et des animateurs.

ANNEXE 3 :

LES DÉMARCHES D'ORGANISATIONS ISSUES DE LA SOCIÉTÉ CIVILE POUR LA RECONNAISSANCE ET LE SOUTIEN DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU COURS DES ANNÉES 1960 ET 1970

Au cours des années 1970, on assiste au regroupement de groupes populaires en éducation des adultes. L'Institut canadien d'éducation des adultes[160] joue à cet égard « un véritable rôle de catalyseur » en rapprochant les groupes. Dès 1969, l'Institut avait également travaillé à mettre en contact des groupes populaires, dans une perspective de rapprochement et de meilleure connaissance mutuelle ainsi que dans une tentative de détermination des perspectives de l'éducation populaire :

> C'est ainsi que peu à peu se structure le *Carrefour des groupes populaires* composé d'une trentaine d'organismes s'occupant de culture et d'éducation populaire. L'Assemblée générale de [l'Institut canadien d'éducation des adultes] de 1970, à laquelle les groupes populaires sont invités à titre d'observateurs, va permettre à ces derniers de prendre conscience de leur importance et de l'enjeu fondamental que représentent les formes non scolaires d'éducation. [L'année suivante et à la suite de nombreuses discussions], l'ICEA fait siennes les réflexions des organisations populaires sur le droit des milieux défavorisés à une éducation qui leur convienne, et adopte comme priorité de travail : le développement social des milieux défavorisés (Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, 1982b, p. 42).

Les années 1970 constituent également une période de mobilisation des organismes d'éducation populaire sur des questions propres à l'éducation. Par exemple, c'est en 1971 que le Centre de formation populaire (CFP) voit le jour, se définissant comme « un carrefour ouvert aux militants des milieux populaires et ouvriers ». Des sessions de formation, des journées d'étude et des occasions de débats sont offertes à ses membres[161].

C'est à cette époque aussi, soit à partir de 1970, que la Commission des écoles catholiques de Montréal fait le choix de soutenir la mise en place de six centres d'éducation populaire. Les objectifs de ces centres sont ceux de la promotion collective des milieux populaires (Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, 1982b, p. 42).

Répondant aux revendications des organismes et reconnaissant leur apport à l'éducation permanente, le Ministère établit officiellement le Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire en 1971. Ce programme expérimental, en place depuis 1967, perd donc ce caractère, mais conserve celui de programme discrétionnaire. Suivant l'établissement de ce programme, la dénomination *organisme volontaire d'éducation populaire* (OVEP) devient courante dans le milieu communautaire.

---

160. « La Canadian Association for Adult Education (CAAE) se dotait, en 1936, d'un Comité français pour faire le lien avec les groupes d'éducation des adultes de langue française. Dix ans plus tard, en 1946, une association francophone indépendante était créée et, en 1956, [l'Institut canadien d'éducation des adultes] obtenait sa charte. Ses buts étaient notamment d'organiser et de représenter au Canada et à l'étranger le secteur canadien-français de l'éducation des adultes. » Source : http://www.icea.qc.ca/site/organisation/historique-de-linstitut, page consultée le 31 mars 2016.

    Ce carrefour de l'éducation des adultes est devenu l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes en janvier 2004. L'ICEA rassemble des acteurs des milieux communautaires, coopératifs et syndicaux ainsi que des secteurs institutionnels et informels de l'éducation des adultes. Sa mission est de valoriser, de promouvoir et d'assurer l'instauration des conditions essentielles à l'exercice du droit des adultes à l'éducation tout au long de la vie.

161. Le Centre de formation populaire (CFP) présente ses activités comme suit : « Organisme communautaire au service des citoyens et citoyennes impliqués dans les mouvements sociaux, les organisations populaires et syndicales, le Centre de formation populaire définit la formation comme une activité de recherche collective qui reconnaît le droit de tout citoyen et de toute citoyenne à la connaissance, aux savoirs et à la valorisation de ses acquis. Ses activités de formation peuvent prendre la forme de sessions de perfectionnement, de journées de réflexion ou de débats. Le CFP utilise et développe des méthodes pédagogiques issues des principes de l'éducation populaire. »

    Source : http://www.lacocaf.org/membres/, page consultée le 16 janvier 2014.

En 1974, à la suite des premières rencontres organisées par l'Institut canadien d'éducation des adultes et de la mise sur pied dans ce cadre d'un comité de travail spécial en 1972, un comité d'action des OVEP est mis en place. La même année, à la suite de revendications des organismes d'éducation populaire et des appuis qu'ils reçoivent, le ministère de l'Éducation bonifie le soutien financier octroyé par le Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, ajoutant un million de dollars aux 800 000 dollars alloués au Programme. Cette année-là, tous les projets présentés aux fins de financement sont subventionnés. Ce niveau de financement ne devient toutefois pas la norme : en 1975, des compressions budgétaires amènent le MEQ à n'affecter que 600 000 dollars au Programme l'année suivante, alors que les besoins exprimés atteignent 2,5 millions de dollars (Comité de révision du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, 1987, p. 15). Ce programme verra son financement fluctuer tout au long de son histoire.

Un élément important à retenir est que le Programme permet de financer des activités d'éducation populaire, alors que plusieurs organismes, depuis les années 1960, voient l'éducation populaire comme un processus éducatif qui ne se limite pas à des activités quantifiables, mais qui englobe l'entière mission de ces organisations. Ces problèmes (financement instable, caractère discrétionnaire, centralisation de la gestion et vision de l'éducation populaire) fonderont les revendications ultérieures. Par exemple, un mémoire sur le financement des OVEP est diffusé en mai 1977 et un autre est déposé à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (commission Jean) en 1980. Ce dernier mémoire recommande un soutien rehaussé, une régionalisation et une autonomisation de la gestion des sommes par le moyen des tables rondes régionales des OVEP et le développement d'une capacité de recherche et de formation de ces tables pour faire une meilleure lecture des besoins et y apporter de meilleures réponses (TROVEPO, 1980). Par-dessus tout, on cherche à préserver l'autonomie des organismes, soit leur capacité à déterminer eux-mêmes leur mission, leurs objectifs et leurs approches, cette autonomie étant menacée au début des années 1980.

Avec la mise en place de tables régionales, dont la TROVEPO dès 1973, le Comité d'action des OVEP devient le Comité de coordination des OVEP en 1978, puis le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ) en 1981. D'autres regroupements nationaux et fédérations tiennent des rencontres périodiques dans le but de poursuivre des échanges d'idées sur l'éducation populaire autonome et sa reconnaissance, « et les revendications issues de ces rencontres sont souvent présentées conjointement avec le MEPACQ, en un front commun » (Comité de révision du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, 1987, p. 17).

ANNEXE 4 :

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE D'ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME

La politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (2001) et surtout le Cadre de référence en matière d'action communautaire (2004), qui vise à préciser les balises de la mise en œuvre de cette politique, fournissent un éclairage théorique intéressant sur les liens entre action communautaire autonome, éducation populaire et éducation populaire autonome en ce qu'ils se basent sur les pratiques caractéristiques constatées et, en théorie, reconnues (voir l'encadré 24). Le Cadre de référence met en avant à la fois la notion d'éducation populaire, qu'il présente comme constituant, avec d'autres éléments, le cœur de l'action communautaire autonome, et celle d'éducation populaire autonome, qui est plus étroitement associée aux organismes d'action communautaire autonome œuvrant pour la défense collective des droits[162]. L'éducation populaire autonome y est considérée comme l'une des composantes explicites de la défense collective des droits :

> L'éducation populaire autonome est le principal moyen d'action de plusieurs organismes qui se consacrent à la défense collective des droits. Il s'agit d'une démarche de prise de conscience au regard d'une situation particulière, démarche qui vise la prise en charge et l'autonomie des personnes visées. C'est par l'éducation populaire autonome qu'un organisme renseigne, informe, éduque, outille, sensibilise, favorise la création de liens entre les personnes qui vivent des situations semblables et parvient à susciter la mobilisation sociale. C'est par l'éducation populaire autonome qu'un organisme vulgarise des concepts et rend compréhensibles, à un large public, des contenus autrement rébarbatifs : projets de loi, politiques gouvernementales, textes scientifiques, etc. (SACA, 2004, p. 28).

ENCADRÉ 24 LES RAPPORTS ENTRE L'ÉDUCATION POPULAIRE, L'ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME ET L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME SELON LA PRSAC

1. L'éducation populaire comme essence de l'ACA

   « Les objectifs généraux que poursuit le gouvernement à travers l'adoption d'une politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire sont les suivants :

   […]

   - valoriser et consolider l'action communautaire autonome et ce qui en constitue l'essence, soit l'éducation populaire et la transformation sociale, le soutien à la vie démocratique, le développement d'une vision globale des problématiques, l'exercice de la citoyenneté et l'enracinement dans la communauté; […].» (SACA, 2001, p. 16.)

2. L'éducation populaire autonome comme caractéristique de la défense collective des droits (DCD)

   « Le gouvernement reconnaît en outre l'<u>éducation populaire autonome</u> effectuée dans une perspective de défense des droits qui a pour objectif d'outiller des personnes ou des groupes de personnes, de les responsabiliser, de leur donner du pouvoir face à des situations problématiques personnelles ou collectives ou encore de les éduquer aux grands principes qui animent la participation à la vie démocratique. » (SACA, 2001, p. 29.)

Note : soulignement ajouté par le Conseil.

162. L'approche d'éducation populaire autonome est également déployée dans des organismes d'action communautaire autonome qui ne sont pas reconnus comme organismes de défense collective des droits. Plusieurs s'inspirent également des principes et des caractéristiques de l'éducation populaire autonome pour développer leurs pratiques éducatives.

Pour bien mettre en lumière la particularité de l'éducation populaire autonome au sein du champ de l'éducation populaire, le Conseil a cherché à mieux en déterminer les éléments clés afin de mettre en valeur l'apport que cette approche peut avoir pour les adultes qui y prennent part, autant sur le plan individuel que sur le plan collectif. À partir de la lecture des documents reçus d'une cinquantaine d'organismes et des échanges tenus lors d'une journée de réflexion, il a dégagé les caractéristiques qui suivent. Ainsi, l'éducation populaire autonome :

- est une approche – qui ne se limite pas à des cours ou à des formations – d'apprentissage collectif et démocratique, dont les sujets sont librement déterminés par l'organisme qui la met en œuvre et ses membres;
- a un caractère autonome en ce qu'elle n'est pas commandée par d'autres impératifs que ceux que le groupe de personnes rassemblées au sein de l'organisme détermine collectivement pour contrôler ses idées, ses positions, ses activités et ses actions. Le groupe choisit lui-même ses objectifs et les moyens d'apprentissage et d'action permettant de les atteindre avec le soutien de l'organisme;
- rassemble des personnes ayant des besoins ou des intérêts communs ou vivant des situations problématiques communes et qui font collectivement des apprentissages par la mise en commun de leurs connaissances et l'acquisition de nouvelles connaissances. Cette démarche encourage, chez les participantes et les participants, une prise en charge collective de leur situation;
- part d'éléments communs de l'expérience de vie et de la réalité des personnes participantes pour amener une prise de conscience et bâtir des connaissances (conscientisation);
- constitue une approche adaptée qui prend les personnes au point où elles en sont à leur arrivée au sein de l'organisme. Le personnel adapte ses interventions et ses animations en fonction de chacune des personnes pour les soutenir dans le processus;
- est un processus éducatif qui n'est pas laissé au hasard : l'approche est à la fois structurée et souple. Elle comporte une dimension spontanée découlant de l'apport des personnes participantes qui est tout aussi importante. Elle se distingue à ce titre des approches scolarisantes traditionnelles. Ainsi, le processus est en partie structuré (par exemple, il repose notamment sur une démarche d'analyse sociopolitique ou des activités de formation précises), mais il comporte également une importante souplesse et un caractère plus informel dans la mesure où il se déroule dans l'action et l'expérience, qu'il est mené avec les personnes participantes et que l'ensemble de la vie de l'organisme y contribue. C'est principalement la démarche qui est programmée. En outre, l'animateur n'agit pas en qualité d'expert, puisque le savoir est construit avec l'ensemble du groupe de participants (MEPACQ, 2004, p. 3);
- permet d'aborder une situation problématique collective de façon globale, sous l'ensemble de ses facettes (ex. : politique, socioéconomique, culturelle). Les problèmes ne sont donc pas abordés dans une perspective de responsabilité individuelle (ex. : des compétences individuelles lacunaires). On les replace dans un contexte social plus large;
- place les luttes sociales au centre de ses pratiques de manière à passer des préoccupations ou des intérêts individuels à ceux collectifs pour atteindre ses visées de transformation sociale.

Comme on le peut le percevoir à partir des caractéristiques exposées, l'approche d'éducation populaire autonome ne propose pas un modèle unifié d'intervention, ce que l'on constate d'ailleurs lorsqu'on observe les pratiques des différents organismes. Elle s'attache plutôt à des principes communs mis en œuvre par différents moyens à caractère notamment éducatif. À cet égard, les personnes consultées ont fait ressortir qu'il était important d'imbriquer l'approche d'éducation populaire autonome dans l'ensemble du fonctionnement des organismes d'action communautaire autonome pour favoriser les apprentissages[163]. Dans la mesure du possible, cette approche traverse

163. Par exemple, le fait d'être membre du conseil d'administration de l'organisme contribue à la démarche éducative. Dans le même sens, la transmission de l'information aux membres par les membres (ex. : dans le cadre d'une publication mensuelle ou au moyen de la radio communautaire) est considérée dans la mise en œuvre de l'approche. On rapporte également que l'éducation populaire autonome est en bonne partie liée à des activités courantes de l'organisme (ex. : participation aux comités de travail, à la production d'un procès-verbal, à la gestion financière, à la préparation d'une prise de position publique), dont la vie associative ainsi que les mécanismes et la vie démocratiques.

l'ensemble des activités d'un groupe, ce qui lui donne un caractère transversal. Notamment, le fonctionnement démocratique des organismes, faisant une large place aux membres, est considéré comme contribuant aux apprentissages. Les raisons évoquées sont nombreuses: «nous appliquons les principes selon lesquels nous voulons que la société fonctionne; nous favorisons la prise en charge par les personnes concernées; nous considérons la vie démocratique comme un apprentissage important dans une démarche d'autonomie de la personne[164]» (TROVEPE, 1998, p. 17).

En somme, selon les termes des participantes et des participants à la journée de réflexion organisée par le Conseil, l'éducation populaire autonome est une approche éducative adaptée, globale et transversale s'intégrant à l'ensemble des activités de l'organisme, y compris la vie et les mécanismes démocratiques de même que la vie associative. Ainsi, elle fait appel autant à des activités à caractère proprement éducatif (ex. : ateliers, groupes de discussion, conférences) – qui sont en quelque sorte la pointe de l'iceberg – qu'à un ensemble plus large d'activités de l'organisme, dont celles relatives au fonctionnement démocratique et à la vie associative (TROVEPE, 1998, p. 5). Cette conception en fait une philosophie qui teinte l'ensemble du fonctionnement de l'organisme.

Les participantes et les participants à la journée de réflexion ont mentionné d'autres particularités de l'approche. Ils ont souligné, entre autres, que le processus éducatif effectué par les adultes est plus important que le résultat concret des actions collectives sur lesquelles il débouche (ex.: obtenir un tarif étudiant pour les personnes suivant des cours d'alphabétisation populaire et utilisant le transport en commun). Si la transformation de certains aspects du fonctionnement de la société « qui créent l'oppression et la misère » constitue un objectif important de l'éducation populaire autonome, cette dernière cherche également à créer un espace permettant aux personnes participantes, par une démarche qui se veut éducative, de développer des outils, des compétences et des savoirs leur permettant d'accroître leur participation sociale et leur capacité à assumer leurs différents rôles de façon autonome et critique. En éducation populaire autonome, la transformation sociale visée passe indissociablement par l'un et par l'autre (REPAC 03-12, 2004, p. 26-27). Les apprentissages faits en cours de route pour susciter la prise de conscience et développer l'esprit critique de même que le pouvoir d'agir individuel et collectif des personnes constituent l'essence de cette démarche d'éducation dans l'action dont l'objectif demeure la transformation sociale. L'approche postule donc que la transformation sociale passe par un processus éducatif qui se réalise notamment dans l'action, cette dernière pouvant prendre la forme d'actions collectives (ex. : revendication de droits auprès du gouvernement) ou de projets qui permettent de répondre à des besoins communs concrets selon les valeurs promues par le groupe de participantes et de participants (ex. : cuisine collective) (REPAC 03-12, 2004, p. 26).

Par ailleurs, si l'approche est principalement porteuse d'une visée d'éducation citoyenne et politique, elle vise à atteindre cet objectif par différents moyens, lieux et objets d'apprentissage et de développement (MEPACQ, RGPAQ et Table des fédérations et des regroupements nationaux, 1992, p. 5; REPAC 03-12, 2004). Ainsi, l'éducation populaire autonome, comme plusieurs pratiques d'éducation populaire d'ailleurs, offre souvent une double possibilité éducative en conjuguant des objectifs de développement du pouvoir d'agir et d'éducation citoyenne (ex. : développer la confiance en soi, faire valoir ses droits, comprendre l'économie-monde et ses effets) avec des apprentissages qui peuvent avoir un caractère plus technique ou participer de la formation de base (ex. : cuisiner, apprendre à écrire ou à calculer). Si le processus est avant tout collectif, il porte également une plus-value individuelle.

164. Deux dimensions du fonctionnement démocratique sont proposées : la démocratie verticale et la démocratie horizontale. La première concerne la participation et l'élection de membres aux différents postes de l'organisme (ex. : conseil d'administration, comité directeur, comités de travail, représentation et communications publiques), alors que la seconde vise à multiplier les lieux d'exercice du pouvoir, d'influence et de décision (ex. : dans les activités de formation, les comités de travail, l'accomplissement des tâches de l'organisme ou la diffusion de l'information) pour amener les gens à participer à la vie associative et accroître le fonctionnement démocratique du groupe.

Les pratiques d'analyse sociopolitique (aussi nommée *analyse sociale* ou *formation sociopolitique*) menées avec les participantes et les participants constituent également une composante importante de l'approche d'éducation populaire autonome dans le développement de ces compétences (Couture et Fournier, 2008). Dans le cadre de l'action communautaire autonome, elle peut être définie comme contribuant au développement de la réflexion critique sur des enjeux sociaux (ex. : économie, politique, protection de l'environnement), dont les particularités en éducation populaire autonome sont d'être établie à partir de réalités concrètes et effectuée avec les participantes et les participants des différents organismes (CPRF, 2011, p. 13). Elle joue donc un rôle important dans le processus de conscientisation. L'analyse sociopolitique est une activité éducative en bonne partie structurée qui permet d'acquérir collectivement des connaissances critiques sur une question et vise la prise de parole citoyenne en vue de l'action collective, en rupture avec les discours idéologiques sur la problématique choisie[165]. Elle est donc une pratique de formation politique et citoyenne. Ainsi définie, l'analyse sociopolitique apparaît comme un élément incontournable de l'approche d'éducation populaire autonome.

165. Par exemple, en 2003-2004, la Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais (TROVEPO) a élaboré la campagne *Ceci n'est pas une tomate…*, qui a donné lieu à une tournée dans plusieurs organismes de l'Outaouais. On cherchait à amener les personnes militant dans les organismes membres de la TROVEPO à porter un regard critique sur la tomate, un aliment consommé de façon quotidienne. « La tomate est ainsi devenue une fenêtre qui s'ouvre sur le monde à l'ère de la mondialisation néo-libérale. À travers elle, les groupes membres de la TROVEPO ont tenté de comprendre les changements importants qui s'opèrent dans la société et dans la vie de tous les jours. » Les membres ont ainsi pu découvrir « ses multiples fonctions, soit comme agente de la mondialisation, fruit de la libéralisation des échanges commerciaux, source de l'exploitation des travailleurs-ses et objet de la monoculture, arrosée de pesticides, d'insecticides, d'engrais chimiques » (TROVEPO, 2004, p. 3). Quatre formations ont été élaborées autour de la tomate pour aborder différentes questions (sociales, environnementales, économiques). Trois objectifs étaient au cœur de cette campagne : 1) rejoindre concrètement les militantes et les militants et leur donner les éléments de base nécessaires pour faire une analyse sociale; 2) mettre en œuvre une démarche d'EPA ludique et accessible tout en portant un regard critique sur cet aliment; 3) permettre aux personnes participantes de s'engager dans une démarche d'apprentissage qui se concrétise par une action.

ANNEXE 5 :

RÉSUMÉ DES CONSULTATIONS PORTANT SUR LES RELATIONS DE COLLABORATION

L'idée de susciter des rapprochements et des collaborations entre certains acteurs de l'éducation populaire a été abordée avec les représentantes et les représentants des différents milieux que le Conseil a consultés. Leurs propos à ce sujet sont résumés dans les paragraphes suivants :

DANS LES COMMISSIONS SCOLAIRES

La majorité des personnes invitées à commenter l'idée de collaboration ou de partenariat reconnaissent la valeur des pratiques éducatives de l'action communautaire. On voit généralement dans ces rapprochements une complémentarité possible, des voies alternatives ou même un moyen d'offrir des services éducatifs à la population lorsqu'un centre d'éducation des adultes n'est pas en mesure de le faire, faute de budget (ex. : alphabétisation). On précise par ailleurs que le partenariat et la collaboration doivent se soumettre à des conditions clairement établies pour que leurs champs de compétences respectifs soient respectés.

Les recherches effectuées indiquent d'ailleurs l'existence de partenariats entre les commissions scolaires et des organismes d'action communautaire, formalisés par des ententes, dont certaines remontent à plusieurs années. Ces ententes permettent le déploiement d'approches inscrites en éducation populaire. Les organismes sont ainsi vus par certaines commissions scolaires comme mieux outillés (intervenantes et intervenants, connaissance de terrain dans les milieux, expertise) et disposant de meilleures conditions pour rejoindre certaines personnes. Les ressources financières des commissions scolaires qui soutiennent le volet éducatif de ces organismes sont vitales pour ceux-ci. Ailleurs, le partenariat permet au personnel enseignant ou au personnel d'animation des commissions scolaires de prendre part aux activités d'organismes dans leurs locaux, soit en formant le personnel de l'organisation, soit en offrant directement des ateliers et de la formation, participant ainsi aux apprentissages des membres.

Par ailleurs, certains commentaires de représentantes et de représentants des commissions scolaires traduisent une méconnaissance de l'action éducative des organismes. Pour certaines personnes consultées, la formation et l'apprentissage passent par des services considérés comme mieux structurés dans les commissions scolaires que dans les autres milieux. On constate donc dans certaines régions des tensions, voire un climat de compétition, qui se reflètent aussi dans le discours de certains représentants de l'action communautaire autonome.

EN ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

Pour les organismes de ce champ d'activité, l'autonomie est placée à l'avant-plan. De plus, la perception des représentantes et des représentants de certains d'entre eux à l'égard des autres acteurs, en particulier des commissions scolaires, tend parfois vers la méfiance. C'est du moins le cas dans certains milieux qui gardent en mémoire des tentatives des commissions scolaires voisines de s'ingérer dans les orientations et la gestion des organismes au cours des années 1970 et 1980. En outre, dans le contexte actuel, la préservation des acquis de chaque réseau pour assurer leur mission constitue leur première préoccupation, ce qui ne crée pas un climat favorisant des relations de collaboration équilibrées.

On constate toutefois que le portrait de la situation varie selon les champs de l'action communautaire autonome, voire selon les organismes. D'une part, on rapporte que, dans les dernières années, les tentatives visant à établir des relations avec des établissements du réseau institutionnel n'ont pas porté fruit. D'autre part, on constate que des organismes prennent part actuellement à un partenariat serré avec des centres d'éducation des adultes et des commissions

scolaires pour offrir différentes formations qui intègrent des adultes dans leur approche d'éducation populaire ou d'éducation populaire autonome.

Certains regroupements d'organismes signalent par ailleurs l'existence de relations de collaboration soutenues avec des universités. Un élément important souligné est que les collaborations qui fonctionnent dépendent en bonne partie des personnes en place et de leur intérêt pour les pratiques d'éducation populaire comme moyen de répondre aux besoins et aux aspirations des adultes.

Au cours de la journée de réflexion tenue par la CEAFC, un atelier a permis de réfléchir aux conditions et aux principes qui permettraient une meilleure collaboration entre les acteurs des milieux scolaire et communautaire. Certaines personnes ont avancé qu'il convient d'abord de consolider les occasions de concertation et de partenariat entre les organisations qui ont déjà des « affinités naturelles », par exemple entre les organisations syndicales et le milieu de l'action communautaire autonome. L'expérience qui en sera tirée pourra être réinvestie dans d'autres collaborations.

DANS LES CÉGEPS

Du côté des cégeps, les représentantes et les représentants du secteur de la formation continue interrogés considèrent un rôle très circonscrit de ces établissements dans le champ de l'éducation populaire. Ce rôle s'inscrit précisément à l'enseigne du partenariat : on suggère de mettre davantage à contribution les enseignantes et les enseignants engagés dans la recherche, ainsi que les différentes unités des établissements qui y contribuent (par exemple, les centres collégiaux de transfert technologique) en soutien à l'action éducative des acteurs du champ de l'éducation populaire.

DANS LES ORGANISATIONS SYNDICALES

Le milieu syndical est également ouvert à ce type de collaboration. En fait, comme nous avons pu le constater, il interpelle depuis longtemps le milieu universitaire afin que ce dernier s'implique davantage dans des projets visant à soutenir une demande éducative liée à la formation syndicale. Le message envoyé par certaines personnes ayant participé à la table ronde sur le sujet est clair au regard des besoins de collaboration : celle-ci est nécessaire pour que la formation syndicale soit fondée sur une connaissance valable des phénomènes qui l'animent et pour lesquels les organisations syndicales n'ont pas tous les outils et les connaissances spécifiques requis.

Inversement, des personnes consultées ont fait valoir que l'expertise développée par les organisations syndicales en ce qui a trait aux approches expérientielle et conscientisante en andragogie ou sur des sujets pointus (analyses économiques, formations relatives au droit du travail ou certains enjeux de société qui peuvent ou non toucher le monde du travail) pourrait être davantage reconnue et sollicitée par le milieu de l'éducation. Un rapprochement entre les organisations syndicales et les universités, par exemple, pourrait permettre un ressourcement pédagogique pour les enseignantes et les enseignants de nombreux programmes (ex. : relations industrielles, enseignement, travail social).

BIBLIOGRAPHIE

Alliance de recherche universités-communautés en économie sociale, Chantier d'activités partenariales en loisir et tourisme social (2008). *Utilité sociale du loisir associatif au Québec = Social Utility for Associative Leisure*, dans le cadre du 10e Congrès mondial du loisir, Montréal, Conseil québécois du loisir, 23 p., réf. du 21 juin 2016, http://www.aruc-es.uqam.ca/Portals/0/docs/pdf/Utilite_sociale_du_loisir_associatif_au_Quebec.pdf.

Ampleman, Gisèle, Jocelyne Barnabé, Yvan Comeau, Gérald Doré, Ronald Duhaime, Lorraine Gaudreau, Colette Humbert, Jacques Lacroix, Louise Lebœuf et Michel Matte (1987). *Pratiques de conscientisation 2 : logement, alphabétisation, aide sociale, féminisme, syndicalisme, santé, politique*, Saint-Sauveur (Québec), Collectif québécois d'édition populaire, 357 p.

Ampleman, Gisèle, Gérald Doré, Lorraine Gaudreau, Claude Larose, Louise Lebœuf et Denise Ventelou (1983). *Pratiques de conscientisation : expériences d'éducation populaire au Québec*, Montréal, Nouvelle Optique, 304 p.

Assemblée nationale du Québec (1992). « Étude des crédits du ministère de l'Éducation », *Journal des débats, Commissions parlementaires, Commission permanente de l'éducation*, n° 4, 2e session, 34e législature, 5 mai.

Assemblée nationale du Québec (1982). « Étude des crédits du ministère de l'Éducation », *Journal des débats, Commissions parlementaires, Commission permanente de l'éducation*, n° 85, 3e session, 32e législature, 4 mai.

Association féminine d'éducation et d'action sociale (1980). *Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes*, Montréal, L'Association, 26 p., réf. du 21 juin 2016, http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/2005_06_0028.pdf.

Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes, et Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (2015). *Réflexions de l'AQIFGA et de la TREAQFP dans le cadre de la journée convergences pour la FGA*, Saint-Eustache (Québec), L'Association; Québec, La Table, 20 p., réf. du 19 novembre 2015, http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/convergence_version_longue_aqifga_treaqfp_constats_et_defis_18fev15_1_-2.pdf.

Assogba, Yao Ayekotan (2007). *Le dépanneur Sylvestre : une coopérative de solidarité multifonctionnelle dans l'Outaouais*, Gatineau, Alliance de recherche universités-communautés, innovation sociale et développement des communautés; Centre d'étude et de recherche en intervention sociale, 53 p.

Avignon, Pierre (2014). « Inégalités et éducation : quelle égalité des chances? », *Revue Vie économique*, vol. 6, n° 1, réf. du 11 mai 2016, http://www.eve.coop/mw-contenu/revues/22/218/RVE_vol6_no1_Avignon.pdf.

Baillargeon, Normand, et Paul Bélanger (2013). « L'éducation populaire menacée : entrevue avec Paul Bélanger », *À babord!*, n° 50, réf. du 21 juin 2016, https://www.ababord.org/L-education-populaire-menacee.

Baillergeau, Évelyne (2011). « Éducation populaire et intervention sociale au québec », *Agora : débats/jeunesses*, vol. 2, n° 58, p. 73-88, réf. du 20 mai 2016, http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-2-page-73.htm.

Baillergeau, Évelyne (2008). « Intention formative, éducation populaire et intervention sociale au Québec », *Savoirs*, vol. 3, n° 18, p. 9-35, réf. du 20 mai 2016, http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-3-page-9.htm.

Balry, Régis (2012). *Qu'est-ce que l'éducation populaire?*, réf. du 10 mai 2016, http://www.cemea-pdll.org/Qu-est-ce-que-l-education.

Batellier, Pierre, et Lucie Sauvé (2011). « La mobilisation des citoyens autour du gaz de schiste au Québec : les leçons à tirer », *Gestion*, vol. 36, n° 2, p. 49-58.

Beattie, Nancy, et Gerald Bleser (2009). *L'animation communautaire comme outil de conscientisation à l'apprentissage tout au long de la vie : SARCA, services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement*, rapport de recherche-action, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 78 p.

Bédard, Nathalie (2010). *Portrait de l'implantation des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) : évaluation de programme : rapport d'évaluation*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 92 p.

Bélanger, Paul (2015). *Parcours éducatifs : construction de soi et transformation sociale*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 200 p.

Bélanger, Paul, Anouk Bélanger et David Labrie-Klis (2014). *La pertinence des Centres d'éducation populaire de Montréal*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 67 p.

Bélanger, Paul, et Magali Robitaille (2008). « Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 227-245, réf. du 22 mai 2015, http://www.erudit.org/revue/socsoc/2008/v40/n1/019479ar.pdf.

Bérubé, Colette, et Gaétan Beaudet (2005). *La formation continue dans les cégeps depuis 1990 : individus et entreprises dans la relation formation-emploi : enquête auprès des syndicats de cégeps de la FNEEQ-CSN*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Service aux collectivités, 328 p.

Bibeau, Roch (1988). *L'éducation non formelle au Québec,* Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 118 p.

Bissonnette, Lise, et John R. Porter (2013). *L'enseignement supérieur pour tous : rapport du chantier sur une loi-cadre des universités : l'université québécoise : préserver les fondements, engager des refondations*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 98 p.

Bonin, Jacques, et Jacques DesGroseillers (1980). *L'éducation populaire au cégep : rapport final de l'opération REPO*, Montréal, Fédération des cégeps, 139 p.

Bonin, Marie-Hélène, et Chantale Larouche (2014). *Pour l'action syndicale : la formation CSN*, Montréal, Confédération des syndicats nationaux, 34 p.

Bouffard, Johanne, et Martin-Pierre Nombré (1997). *Profil de l'alphabétisation populaire au Québec : résultats d'une enquête auprès des groupes d'alphabétisation populaire*, Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 31 p., réf. du 13 juin 2016, http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2809.pdf.

Bourgeault, Guy, J. Fernandez, F. Gauthier et P. Paquet (1982). *Les pratiques d'éducation permanente au Québec et les universités : émergences et convergences*, Montréal, Université de Montréal, 232 p.

Bourque, Denis, et Louis Favreau (2003). « Le développement des communautés et la santé publique au Québec », *Service social*, vol. 50, n° 1, p. 295-308.

Carrefour de participation, ressourcement et formation (2011). *Rapport d'enquête sur les besoins de formation aux pratiques d'analyse sociopolitique dans les groupes d'action communautaire autonome : suite à la tournée : la formation sociopolitique, une compétence à développer et à soutenir*, Montréal, Le Carrefour, 64 p., réf. du 14 juin 2016, http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/155062.pdf.

Caza, Pierre-Étienne (2011). *Le projet Wasaiya*, réf. du 12 mai 2016, http://www.uqam.ca/entrevues/entrevue.php?id=919.

Centrale des syndicats du Québec (2013). « La contribution des établissements et de la recherche au développement du Québec : pour une plus grande collaboration, reconnaissance et synergie », *Sommet sur l'enseignement supérieur* (31 janvier et 1er février 2013, Rimouski), Québec, La Centrale.

Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (2013). *Rapport annuel d'activités 2012-2013*, Trois-Rivières, Le Centre, 19 p.

Centre de recherche et d'expertise en évaluation (2012). *Évaluation du Programme d'aide à la recherche et au transfert : pertinence, mise en œuvre et effets : rapport présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : rapport final*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 51 p., réf. du 28 mai 2015, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/ProgrammesSoutienFinancier/PART_EvalProgAideRechTransfert_RapportFinal.pdf.

Centre de ressources éducatives et pédagogiques (2015). *Rapport de consultation sur la transition des services du CREP*, Montréal, Commission scolaire de Montréal, 18 p.

Chabot, Valérie (2014). « L'entraide : une précieuse alliée : les groupes d'entraide dans un contexte d'éducation respiratoire en maladies chroniques », *INFORQAM*, mars, p. 1, réf. du 25 mai 2016, http://www.rqam.ca/stock/fra/inforqam_web-mars-2014.pdf.

Charest, Diane (1999). *Faire le point sur nos actions : bilan des initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation 1993-1997 : rapport de recherche*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 144 p., réf. du 9 juin 2016, http://www.bibliotheque.qc/ba/Archives/pgq/E3R41_C431_1993-1997.pdf.

Collectif pour un Québec sans pauvreté (2013). *Historique critique et bilan dans le cadre du dixième anniversaire de la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, Québec, Le Collectif, 32 p.

Comité aviseur de l'action communautaire autonome (2002). *Document de formation sur « Les enjeux de la mise en œuvre de la politique gouvernementale sur l'action communautaire »*, Montréal, Le Comité, 53 p.

Comité aviseur du Secrétariat à l'action communautaire autonome (1996). *Recommandation d'ensemble « Pour la reconnaissance et le financement de l'action communautaire autonome »*, Montréal, Le Comité, 13 p., réf. du 25 mai 2016, http://www.rq-aca.org/wp-content/uploads/BrochureInsere961.pdf.

Comité d'étude sur l'éducation des adultes (1964). *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*, Québec, Le Comité, 145 p.

Comité de révision du Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (1987). *L'éducation populaire autonome au Québec : situation actuelle et développement de l'éducation populaire autonome : rapport*, Québec, Le Comité, 101 p.

Comité provincial d'éducation populaire dans les commissions scolaires régionales (1977). *Rapport du Comité provincial d'éducation populaire dans les commissions scolaires régionales : tome 1 : pour une politique intégrée de l'éducation populaire au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec, Service de la reprographie, 109 p.

Comité provincial S.E.A.P.A.C. sur l'animation du milieu (1976). *Vers une politique de « développement collectif » en éducation des adultes au Québec : rapport*, Québec, Le Comité, 80 p.

Comité sectoriel de main-d'œuvre de l'économie sociale et de l'action communautaire (2012). *Les repères en économie sociale et en action communautaire : panorama du secteur et de sa main-d'œuvre*, Montréal, Le Comité, 52 p.

Commission canadienne pour l'UNESCO (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies : trousse d'animation sur le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*, Ottawa, La Commission, 26 p.

Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (1982a). *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, version abrégée, Montréal, ministère des Communications, Direction de l'édition, 44 p.

Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (1982b). *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal, ministère des Communications, Direction de l'édition, 869 p.

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 584 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, La Commission, 87 p., réf. du 12 janvier 2015, http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260.

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, 2e éd. rev. et corr., Paris, UNESCO, 287 p.

Commission internationale sur le développement de l'éducation (1972). *Apprendre à être*, Paris, Fayard; UNESCO, 368 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Deuxième partie ou Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire, A – Les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec (Province), La Commission, 404 p., réf. du 15 janvier 2016, http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf.

CONFINTEA VI : bulletin de suivi (2015). *Vol. 10*, (janv.-avril), réf. du 25 mai 2015, http://cdeacf.ca/sites/default/files/editor/confintea_bulletin10_fr.pdf.

Conseil de la santé et du bien-être (2001). *L'appropriation par les communautés de leur développement : rapport*, Québec, Le Conseil, 52 p.

Conseil des collèges (1985). *Le cégep de demain : rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation menée en 1984 sur le thème « Le cégep de demain, pouvoirs et responsabilités »*, Québec, Le Conseil, 179 p.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2012). *Apprentissage et éducation des adultes : rapport d'étape du Canada en vue du Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) de l'UNESCO et de la fin de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA)*, Toronto, Le Conseil, 73 p.

Conseil des universités (1984). *Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les services à la collectivité*, Sainte-Foy, Le Conseil, 24 p.

Conseil international d'éducation des adultes (2015). *IXe Assemblée mondiale du Conseil international d'éducation des adultes : déclaration*, Montréal, Le Conseil, réf. du 11 mai 2016, http://www.icae2.org/images/files/icae_declaration_140615_fr.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, Québec, Le Conseil, 121 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*, Québec, Le Conseil, 188 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises*, Québec, Le Conseil, 94 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Mémoire sur le projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Sainte-Foy, Le Conseil, 21 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998, Sainte-Foy, Le Conseil, 110 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Sainte-Foy, Le Conseil, 119 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995a). *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1995b). *Réactualiser la mission universitaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 78 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1994a). *Un régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*, Sainte-Foy, Le Conseil, 25 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1994b). *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Sainte-Foy, Le Conseil, 51 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la commission Jean*, Sainte-Foy, Le Conseil, 113 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Des priorités en éducation des adultes*, Sainte-Foy, Le Conseil, 54 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1982a). *L'activité pédagogique : pratiques actuelles et avenues de renouveau – Tome II*, Rapport annuel 1981-1982, Sainte-Foy, Le Conseil, 174 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1982b). *L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 13 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1979). *L'état et les besoins de l'éducation*, Rapport 1978-1979, Sainte-Foy, Le Conseil, 326 p.

Coordination du Québec de la Marche mondiale des femmes et Carrefour de participation, ressourcement et formation (2015). « Activité 1 : nos corps sont des territoires occupés... et des territoires de résistance! », *Libérons nos corps, notre Terre et nos territoires : outil d'éducation populaire, Marche mondiale des femmes 2015*, Montréal, La Coordination, Comité d'éducation populaire, p. 3-12.

Couture, Robin, et François Fournier (2008). *Module 0 : la formation politique du REPAC 03-12 : pourquoi participer à cette formation politique*, Québec, Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches, 15 p., réf. du 14 juin 2016, http://repac.org/wp-content/uploads/2014/10/Module-0-Trousse-08.pdf.

Cross, K. Patricia (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 336 p.

Daoust, Gaëtan, et Paul Bélanger (1974). *L'université dans une société éducative : de l'éducation des adultes à l'éducation permanente*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 244 p.

Day, Raymond (1980). *Alphabétisation populaire à la Baie des Chaleurs*, Carleton (Québec), Commission scolaire régionale de la Baie-des-Chaleurs, 77 p.

de Grosbois, Sylvie B., Yves Mauffette et Michel Lizée (2013). *Le service aux collectivités de l'UQAM : une mission de formation et de recherche qui permet de conjuguer savoirs universitaires et savoirs citoyens*, Montréal, Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal, 13 p.

Deslauriers, Jean-Pierre (2014). *Les groupes communautaires : vers un changement de paradigme?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 241 p.

Deslauriers, Jean-Pierre (2007). *Cadre de référence pour l'appropriation du pouvoir d'agir personnel et collectif*, Gatineau (Québec), Centre d'étude et de recherche en intervention sociale, 12 p.

Dion, Gérard (1986). *Dictionnaire canadien des relations du travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, 993 p.

Dionne, Narcisse-Eutrope (1881). *Les cercles agricoles dans la province de Québec*, Québec, Presses à vapeur de Léger Brousseau, 64 p.

Doray, Pierre, et Stephen Arrowsmith (1997). « Patterns of Participation in Adult Education: Cross National Comparisons », dans Paul Bélanger et Albert C. Tuijnman (dir.), *New Patterns of Adult Learning: A Six Country Comparative Study*, London, Pergamon.

Doray, Pierre, et Paul Bélanger (2014). « Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 215-251.

Doray, Pierre, et Patrick Pelletier (1999). « Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998) », dans Paul Beaulieu et Denis Bertrand (dir.), *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 35-67.

Dulude, Yves, Pierre Gladu, Robert Routhier et Michel Lizée (1977). *La mission « service à la collectivité » de l'université*, Québec, [s. n.], 43 p.

Emploi-Québec (2014). *Le marché du travail et l'emploi par industrie au Québec : perspectives à moyen (2013-2017) et à long terme (2013-2022)*, Montréal, Emploi-Québec, Direction de l'analyse et de l'information sur le marché du travail, 28 p., réf. du 15 septembre 2015, http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_IMT_Perspectives_2013-22.pdf.

Falardeau, Jean-Charles (1952). *Rôle et importance de l'Église au Canada français*, réédition numérique dans le cadre de la collection Les Classiques des sciences sociales, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 24 p., http://classiques.uqac.ca/contemporains/falardeau_jean_charles/role_importance_eglise/role_importance_eglise.pdf.

Fédération des centres communautaires d'intervention en dépendance (2007). *Orientation stratégique 2007-2009*, Québec, La Fédération, 12 p., réf. du 3 novembre 2015, http://trpocb.typepad.com/files/orien_stateg_0709.pdf.

Fédération des travailleurs du Québec (1980). *Mémoire présenté par la Fédération des travailleurs du Québec à la Commission d'enquête sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes*, Montréal, La Fédération, 64 p., réf. du 11 juillet 2016, http://bv.cdeacf.ca/CJ_PDF/2005_06_0101.pdf.

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (2015a). *École des femmes : groupe Relève : cahier des participantes*, Montréal, La Fédération, 93 p.

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (2015b). *L'action sociale et politique : un engagement citoyen permanent : guide de formation*, Montréal, La Fédération, 75 p.

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (2015c). *La formation : moteur de notre mobilisation : programme d'éducation 2015-2016*, Montréal, La Fédération, 49 p., réf. du 3 juin 2016, http://formation-syndicale.ftq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/5/2015/09/ProgEduc2015-Web.pdf.

Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (2013). *Mémoire de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) déposé dans le cadre de la rencontre thématique « La contribution des établissements et de la recherche au développement de l'ensemble du Québec » : Sommet sur l'enseignement supérieur*, Montréal, La Fédération, 8 p.

Ferretti, Lucia (1994). *L'Université en réseau : les 25 ans de l'Université du Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 328 p.

Filion, Esther (2005). *Les pratiques démocratiques dans les groupes d'alphabétisation populaire : libération ou insertion culturelle?*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en intervention sociale, Montréal, Université du Québec à Montréal, 140 p.

Forquin, Jean-Claude (2004). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, vol. 3, n° 6, p. 9-44.

Freire, Paolo (1977). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et Révolution*, Paris, Maspero, 202 p.

Gamelin, Olivier (2015). « Rentrée scolaire à l'école citoyenne », *Le Nouvelliste*, 1er septembre 2015, réf. du 19 février 2016, http://www.lapresse.ca/le-nouvelliste/actualites/education/201509/01/01-4896845-rentree-scolaire-a-lecole-citoyenne.php.

Gouvernement du Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 40 p., réf. du 5 juin 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Plan.pdf.

Gouvernement du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 43 p.

Gouvernement du Québec (1984). *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation, 77 p.

Grégoire, Réginald, et Marielle Demers (2008). *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec : analyse et synthèse des résultats d'une enquête, 2008-2009 : SARCA, services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 237 p., réf. du 10 juin 2016, http://www.bibliotheque.qc/ba/Archives/pgq/E3E291_E83/E3E291_E83_2008_09.pdf.

Groupe de travail sur la mobilisation des connaissances (2009). *L'UQAM : une mission particulière de mobilisation des connaissances*, rapport présenté au vice-recteur à la recherche et à la création, Montréal, Université du Québec à Montréal, 91 p., réf. du 10 juin 2016, http://www.uqam.ca/vrrc/rapports/mobilisation.pdf.

Guindon, Geneviève (2002). « L'éducation populaire : un outil essentiel à la démocratisation du social », *Lien social et Politiques*, n° 48, p. 167-178.

Hansotte, Majo (2005). *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*, 2e éd., Bruxelles, De Boeck, 236 p.

Hart, Sylvie Ann (2013). « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... Pourquoi? », *Observatoire compétences-emplois*, vol. 4, n° 2, juin, réf. du 20 juin 2013, http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/90-notions-formel-informel-nonformel.html?catid=19%3Ajuin-2013-volume-4-numero-2.

Hasan, Abrar (1997). « La formation tout au long de la vie : les implications pour la politique éducative », *Revue internationale d'éducation de Sèvre*, n° 16, p. 35-47.

Hasan, Abrar, et Joop Hartog (2010). « How Do Development Paradigms Influence Education Policy? », *Journal of Educational Change*, vol. 11, n° 3, p. 297.

Haut-Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports (1979). *On a un monde à récréer : livre blanc sur le loisir au Québec*, Québec, Le Haut-Commissariat, Service des communications, 107 p.

Hoppers, Wim (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*, Paris, International Institute for Educational Planning, UNESCO, 138 p.

Inchauspé, Paul (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 136 p., réf. du 22 mai 2015, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/PolEducAdultesFormCont.pdf.

Institut canadien d'éducation des adultes (2001). *Pour un nouvel État porteur d'une vision pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes*, Mémoire de l'Institut canadien d'éducation des adultes sur le rôle de l'État dans l'éducation préparé à l'invitation du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, L'Institut, 30 p.

Institut canadien d'éducation des adultes (2000). *Le milieu communautaire, c'est plus que du « monde de service »,* Mémoire pour les audiences sur la proposition de politique gouvernementale de reconnaissance de l'action communautaire, Montréal, L'Institut, 51 p.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2016). *Réunir les conditions d'un accompagnement réussi en formation des adultes*, Mémoire de l'ICEA en réaction au Projet de loi n° 70 présenté par monsieur François Blais, ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Montréal, L'Institut, 31 p.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2015). *Programme de l'éducation pour l'après-2015 : les défis à venir sur le droit des adultes à continuer à apprendre*, réf. du 11 février 2016, http://icea.qc.ca/site/fr/programme-de-l%C3%A9ducation-pour-lapr%C3%A8s-2015-les-d%C3%A9fis-%C3%A0-venir-sur-le-droit-des-adultes-%C3%A0-continuer-%C3%A0.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2013a). *Actes de l'événement 24 heures pour un Québec apprenant*, Montréal, L'Institut, 78 p.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2013b). *Déclaration pour le développement de l'éducation et de la formation des adultes au Québec*, réf. du 15 février 2013, http://www.icea.qc.ca/site/fr/d%C3%A9claration-pour-le-d%C3%A9veloppement-de-l%C3%A9ducation-et-de-la-formation-des-adultes-au-qu%C3%A9bec.

Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (2010). *Cadre d'action de Belém : exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable : CONFINTEA VI / Belém Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future: CONFINTEA VI*, Hamburg (Allemagne), L'Institut, 36 p., réf. du 22 mai 2015, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf.

Isabelle, Robert (1982). Les CÉGEP, *collèges d'État ou établissements autonomes? : l'évolution de l'autonomie des cégeps de 1967 à 1982*, Québec, Conseil des collèges, 334 p.

Kaplan, Jonathan (2009). *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs : le cas des Cercles d'Étude*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Nanterre (France), Université Paris Ouest – Nanterre La Défense, 280 p., réf. du 20 novembre 2015, https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2009PA100173.pdf.

Klein, Juan-Luis, et Christine Champagne (dir.) (2011). *Initiatives locales et lutte contre la pauvreté et l'exclusion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 325 p.

Labrie, Yanick, et Claude Montmarquette (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail*, rapport de recherche présenté à la Commission des partenaires du marché du travail, Montréal, Commission des partenaires du marché du travail, 73 p., réf. du 22 octobre 2015, http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/RECHERCHES_T9_appels_Montmarquette_rapport.pdf.

Lachance, Johanne, et Pascale Dufour (2007). *La mise en œuvre de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire dans le champ Éducation populaire / Éducation et alphabétisation : étude de cas*, Montréal, Université de Montréal, Équipe d'évaluation de la mise en œuvre de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire, 20 p.

Lachapelle, René (2015). « Compte rendu : les groupes communautaires : vers un changement de paradigme? », *Revue canadienne de service social*, vol. 32, n° 1.

Lacombe, Madeleine (2008). *De la formation aux pratiques... Des practiciennEs réfléchissent sur leurs pratiques de formation : garder des traces*, synthèse de la journée de réflexion tenue le 2 octobre 2008 au Centre Saint-Pierre, Montréal, Relais-Femmes, 25 p., réf. du 14 juin 2016, http://www.relais-femmes.qc.ca/files/Synthese_2_octobre_2008.pdf.

Lamarre, Clode, et Martine Fillion (2009). « Deux capsules Reflect », *Le monde alphabétique*, n° 20, p. 36-40.

Lapierre, René (1983). *La relation cégep-milieu : entre le discours et la réalité*, Québec, Conseil des collèges, 185 p.

Lapointe, Simon (1994). « Humanisme libéral et éducation à la CTCC-CSN (1948-1964) », *Bulletin du regroupement des chercheurs-chercheures en histoire des travailleurs et travailleuses du Québec*, vol. 20, n° 2, p. 17-25.

Lavoie, Natalie, Jean-Yves Levesque, Shanoussa Aubin-Horth, Lucille Roy et Sylvie Roy (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, rapport de recherche, Rimouski, Les Éditions Appropriation, 316 p., http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf.

Le Bossé, Yann (2003). « De l'»habilitation» au «pouvoir d'agir» : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51.

Lechaume, Aline, et Dominique Brière (2014). *L'exclusion sociale : construire avec celles et ceux qui la vivent : vers des pistes d'indicateurs d'exclusion sociale à partir de l'expérience de personnes en situation de pauvreté*, Québec, Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 47 p., réf. du 19 février 2016, http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_Lexclusion_sociale.pdf.

Leduc, Bernard, et Alexandre Brunet (1999). « Les GRIP sur les campus montréalais : la conscience verte qui se donne les moyens », *Quartier libre*, vol. 6, n° 9, réf. du 2 septembre 2014, http://www.ql.umontreal.ca/volume6/qlv6n09/n09dex05.html.

Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.

Livingstone, David W. (1999). « Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices », *NALL Working Papers*, Toronto, The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning, Centre for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, réf. du 10 juin 2013, https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451/10exploring.pdf.

Marchand, Azilda (1968). « L'AFEAS et l'éducation des adultes », *L'AFEAS*, vol. 3, n° 2, p. 2-3.

Martin, Éric, et Maxime Ouellet (2011). *Université inc. : des mythes sur la hausse des frais de scolarité et l'économie du savoir,* Montréal, Lux, 152 p.

Meirieu, Philippe (s. d.). « Éducation formelle et non formelle », *Petit dictionnaire de pédagogie*, réf. du 11 mai 2016, http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm.

Meunier, Caroline (2006). « Québec a-t-il respecté les engagements pris à Hambourg? », *Le monde alphabétique*, n° 18, printemps, p. 22-27, réf. du 9 juin 2016, http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma18/ma18f.pdf.

Ministère de l'Éducation (1998). *Services de formation à l'intégration sociale : programme d'études*, Québec, Le Ministère, Direction de la formation générale des adultes, 275 p.

Ministère de l'Éducation (1991). *La formation générale des adultes et l'éducation populaire dans les commissions scolaires : instruction 1991-1992*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'éducation des adultes, 85 p.

Ministère de l'Éducation (1989). *Programme d'éducation populaire des commissions scolaires : énoncé d'orientation : projet*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'éducation des adultes, 12 p.

Ministère de l'Éducation (1988). *L'organisation des activités d'éducation des adultes dans les commissions scolaires : instruction 1988-1989*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'éducation des adultes, 23 p.

Ministère de l'Éducation (1982). *Présentation de la Direction générale de l'éducation des adultes*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'éducation des adultes, 79 p.

Ministère de l'Éducation (1978). *Présentation générale de la Direction générale de l'éducation des adultes*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'éducation des adultes, 44 p.

Ministère de l'Éducation (1968). *Cours d'éducation populaire : guide de promotion*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'éducation permanente, Service de l'éducation populaire, 28 p.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015a). *Fonds des services aux collectivités : guide pour l'appel de projets 2015-2016*, Québec, Le Ministère, 10 p.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015b). *Fonds des services aux collectivités : liste des projets subventionnés depuis 1991*, Québec, Le Ministère, 12 p.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015c). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2015-2016 : document administratif*, Québec, Le Ministère, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, Secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, 73 p., réf. du 20 novembre 2015, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Docadmin_ServProgEtudes_FGA_2015_2016_FR.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014a). *Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) : présentation de premiers résultats issus du rapport international et du rapport pancandien*, Québec, Le Ministère, Direction de la recherche et de l'évaluation, Secteur des politiques et du soutien à la gestion, 54 p., réf. du 22 mai 2015, http://treaqfp.qc.ca/colloque/2014/ateliers/Atelier_D_3.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014b). *Services et programmes d'études : formation générale des adultes 2014-2015 : document administratif*, Québec, Le Ministère, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, Secteur du développement pédagogique et du soutien aux élèves, 75 p., réf. du 22 octobre 2015, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/14_00283_Document_dinformation_FGA_2014-2015_FR.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Formation générale des adultes : programme d'études : intégration sociale, 8 et 9 octobre 2013*, présentation, Québec, Le Ministère, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 14 p., réf. du 21 juin 2016, http://treaqfp.qc.ca/fga/pdf/2013/Presentation_IS.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens : tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Le Ministère, 33 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Programme de la formation de base commune : document de présentation*, Québec, Le Ministère, Direction de la formation générale des adultes, 77 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). « Un programme de formation pour le XXIe siècle », dans *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Le Ministère.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015). *Guide des subventions 2014-2015 : Programme d'aide à la recherche et au transfert (PART) : volet Recherche en innovation sociale et volet Recherche en innovation technologique*, Québec, Le Ministère, Direction générale de l'enseignement collégial, 24 p., réf. du 28 mai 2015, http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/ProgrammesSoutienFinancier/PART_Guide_des_subventions_2014-2015_fevrier2015.pdf.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (s. d.). *Programme de soutien aux organismes communautaires (PSOC) : formulaire d'admissibilité et de demande de soutien financier à la mission globale, 1er avril 2015 au 31 mars 2016*, Québec, Le Ministère, 10 p.

Moisan, Monique (2005). « Le Mouvement communautaire autonome : un mouvement de résistances : une entrevue avec Jean-Yves Joannette », *À babord!,* n° 10, été, réf. du 19 février 2016, https://www.ababord.org/Un-mouvement-de-resistances.

Monjo, Roger (2013). *Éducation morale et éducation à l'autonomie*, réf. du 6 avril 2016, http://rogermonjo.over-blog.com/article-education-morale-et-education-a-l-autonomie-115101119.html.

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (2004). *Pour un monde de justice et d'égalité : choisir l'éducation populaire autonome : cahier du formateur*, outil destiné au formateur/trice de la formation en EPA du MEPACQ, Montréal, Le Mouvement, 29 p., réf. du 6 juillet 2016, http://repac.org/wp-content/uploads/2014/10/F-%C3%89PA-Cahier-formateur.pdf.

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (2001). *Mémoire final du MEPACQ*, Montréal, Le Mouvement, 11 p., réf. du 6 juillet 2016, http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/2004_10_0554.pdf.

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (1998). *Le rôle de l'éducation populaire autonome dans les transformations de la société québécoise : les actes du Colloque*, Colloque triennal du MEPACQ, Saint-Augustin-de-Desmaures, Le Mouvement, 87 p., réf. du 13 juin 2016, http://www.mepacq.qc.ca/wp-content/uploads/2010/12/actes1998.pdf.

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et Table des fédérations et des regroupements nationaux (1992). *Pour la reconnaissance et un financement accru de l'éducation populaire autonome par le ministère de l'Éducation du Québec*, Montréal, Le Mouvement, 15 p., réf. du 24 novembre 2015, http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/2004_11_0506.pdf.

Ninacs, William A. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec, Presses de l'Université Laval, 140 p.

Nuissl, Ekkehard, et Klaus Pehl (2004). *Portrait of Continuing Education Germany*, Bonn (Allemagne), German Institute for Adult Education, 72 p., réf. du 21 juin 2016, http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0402.pdf.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2013). *Further Education and Skills*, The Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills, Manchester (Royaume-Uni), The Office, 25 p., réf. du 21 juin 2016, http://www.wmcollege.ac.uk/Uploads/2013-11-43-44.pdf.

Pénault, Anne-Hélène, et Francine Senécal (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : point de repères : annexe 1*, Montréal, ministère des Communications, Direction générale des publications, 161 p.

Pouliot, Chantal (2015). *Quand les citoyen.ne.s soulèvent la poussière : la controverse autour de la poussière métallique à Limoilou*, Montréal, Carte blanche, 84 p.

Québec (2016). *Loi sur les syndicats professionnels : RLRQ, chapitre S-40*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2016, réf. du 14 juin 2016, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_40/S40.html.

Québec (2015a). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2106, réf. du 22 octobre 2015, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.

Québec (2015b). *Projet de loi n° 70 : Loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi*, Québec, Éditeur officiel du Québec, réf. du 21 juin 2016, http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-70-41-1.html.

Québec (2015c). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes : RLRQ, chapitre I-13.3, r. 9*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er avril 2016, réf. du 22 octobre 2015, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//I_13_3/I13_3R9.htm.

Rappaport, Julian (1984). « Studies in Empowerment: Introduction to the Issue », *Prevention in Human Services*, vol. 3, n° 2-3.

Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches (2014). *Rapport d'activité 2013-2014*, Québec, Le Regroupement, 18 p., réf. du 19 octobre 2015, http://repac.org/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-dactivit%C3%A9-2013-2014.pdf.

Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches (2004). *Faire le choix de l'éducation populaire autonome*, Québec, Le Regroupement, 34 p., réf. du 19 octobre 2015, http://www.rcentres.qc.ca/files/faire_le_choix_de_l_epa.pdf.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (s. d.). *Analyse de l'analphabétisme*, réf. du 14 juin 2016, http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation_populaire.php?id=1.

Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire (1995). *Les États généraux sur l'éducation : pour que l'éducation populaire autonome devienne un réel partenaire dans le vaste monde de l'éducation*, Québec, Le Regroupement, 27 p., réf. du 14 juin 2016, http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/2005_04_0514.pdf.

Regroupement québécois des intervenants et intervenantes en action communautaire en CSSS (2014). *Pour un réseau de la santé et des services sociaux ancré dans les communautés : mémoire sur le projet de loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales : projet de loi no. 10, soumis à la Commission de la santé et des services sociaux et à Monsieur Gaétan Barrette, ministre de la Santé et des Services sociaux*, Montréal, Le Regroupement, 11 p.

Réseau québécois de l'action communautaire autonome (2009). *Pour un État de redistribution de la richesse et de soutien aux organismes d'action communautaire autonome, déposé au ministre des Finances, M. Raymond Bachand, dans le cadre des consultations prébudgétaires 2010-2011 par le Réseau québécois de l'action communautaire autonome*, Montréal, Le Réseau, 13 p., réf. du 14 juin 2016, http://www.rq-aca.org/wp-content/uploads/MemoireRQ-ACABudget2010-20111.pdf.

Riverin, Josée-Anne, et Bernard Duhaime (2010). *Wasaiya : parce que je suis femme et autochtone : pour un plein respect du droit à l'égalité des femmes autochtones du Québec*, Montréal, Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal; Kahnawake (Québec), Femmes autochtones du Québec, 59 p., réf. du 14 juin 2016, http://www.faq-qnw.org/sites/default/files/publications/Manuel_formatrices_Wasaiya.pdf.

Ryan, Claude (1983). « L'Église catholique et l'évolution politique du Québec de 1960 à 1980 », *Sessions d'étude : Société canadienne d'histoire de l'Église catholique*, vol. 50, n° 2, réf. du 11 mai 2016, https://www.erudit.org/revue/sessions/1983/v50/n2/1007212ar.pdf.

Ryan, Claude (1950). « Les organismes bénévoles et l'éducation populaire au Canada français », *Les tâches actuelles de l'éducation populaire*, Québec, Société canadienne d'enseignement postscolaire.

Sadoul, Nicolas (2012). « L'éducation populaire en question(s) », *Les idées en mouvement*, n 200, p. 9, réf. du 14 juin 2016, http://blogcom.laligue.org/wp-content/uploads/2012/06/iem200_dossier.pdf.

Savard, Andrée (2009). « Compte rendu », *Journée de réflexion sur la reddition de comptes* (3 juin 2009, Montréal), Montréal, Coalition des organismes communautaires autonomes de formation, réf. du 25 mai 2016, http://trpocb.typepad.com/files/cocaf-compte-rendu-2009-06-03-1.pdf.

Schuller, Tom, et Richard Desjardins (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*, Paris, OCDE, 131 p.

Secrétariat à l'action communautaire autonome (2004). *Cadre de référence en matière d'action communautaire*, Sillery (Québec), Le Secrétariat, 103 p.

Secrétariat à l'action communautaire autonome (2001). *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*, Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction des communications, 59 p.

Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales (2013). *État de situation du soutien financier en action communautaire*, Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 85 p.

Secrétariat à l'action communautaire autonome et aux initiatives sociales (2012). *Guide de rédaction d´un rapport d´activité à l´intention des organismes communautaires dont la mission unique ou principale vise la défense collective des droits*, Québec, Le Secrétariat, 11 p., réf. du 14 juin 2016, http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SACAIS_Guide-redaction_rapport-activite.pdf.

Solar, Claudie (1998). « Du silence à la parole : les femmes en quête d'une éducation », dans Roberta Mura (dir.), *Un savoir à notre image? Critiques féministes des disciplines : volume 2*, Montréal, Adage; Cap-Rouge, Presses Inter-universitaires; Lausanne (Suisse), Léna éditions et diffusion, p. 47-65.

Sotomayor, Eliana, et Madeleine Lacombe (2006). *Le Comité aviseur de l'action communautaire autonome : dix ans de luttes pour la reconnaissance*, Montréal, Comité aviseur de l'action communautaire autonome, 172 p.

St-Germain, Lise (2008). *Rapport évaluatif : projet « École citoyenne » déposé à COMSEP et au comité de concertation Famille, école, communauté*, Trois-Rivières, Centre de recherche sociale appliquée.

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (2004). *La formation des maîtres en formation générale des adultes : avis de la TREAQFP*, Québec, La Table, 20 p., réf. du 19 novembre 2015, http://treaqfp.qc.ca/103/PDF/Avis_formation_maiitres_3nov04.pdf.

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (2001). *Mémoire sur la proposition gouvernementale intitulée « Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue »*, Québec, La Table, 118 p.

Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (1990). *Collaborations entre les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et les organismes de leur milieu*, Sainte-Foy, La Table, 31 p.

Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (1987). *Vingt ans en éducation des adultes dans le réseau et au ministère de l'Éducation : quelques jalons*, Sainte-Foy, La Table, 49 p.

Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (1986). *L'éducation des adultes : bilan et perspectives*, mémoire présenté à M. Claude Ryan, ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, La Table, 36 p.

Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (1983). *Politique d'éducation des adultes 1982-1983*, Québec, La Table, 12 p.

Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (1980). *Mémoire déposé à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes*, Québec, La Table, 53 p., réf. du 6 juillet 2016, http://bv.cdeacf.ca/CJ_PDF/2005_06_0037.pdf.

Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Estrie (1998). *L'éducation populaire autonome : une nécessité pour l'avancement de la justice sociale : outil d'appropriation de l'éducation populaire autonome*, Sherbrooke, La Table, 22 p., réf. du 15 juin 2016, http://www.rcentres.qc.ca/files/appropriation-edu-pop.pdf.

Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais (2004). *Ceci n'est pas une tomate... Pour changer le monde, il faut d'abord le comprendre : livre de recettes conscientisant (bilan de la campagne Tomate),* Gatineau, La Table, 20 p., réf. du 15 juin 2016, http://trovepo.org/tomate04.pdf.

Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais (1980). *Mémoire sur l'éducation populaire*, présenté à la Commission d'étude sur l'éducation des adultes par la Table ronde des OVEP de l'Outaouais, Hull (Québec), La Table, 15 p., réf. du 15 juin 2016, http://bv.cdeacf.ca/CJ_PDF/2005_06_0004.pdf.

Tétard, Françoise (2007). « Vous avez dit éducation populaire? : itinéraire chronologique », *Agora : débats/jeunesses,* n° 44, p. 74-89, réf. du 27 mai 2015.

Tousignant, Sylvie (2013). « L'apprentissage informel dans un contexte organisationnel, le quoi mais surtout le comment », *Observatoire compétences-emplois*, vol. 4, n° 1, mars, réf. du 16 mars 2013, http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/84-apprentissage-informel-dans-un-contexte-organisationnel.html?catid=17%3Amars-2013-volume-4-numero-1.

Turgeon, Jocelyn, Louise Bourque et Danielle Thibeault (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes : apprendre tout au long de la vie*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 123 p.

UNESCO (2015). *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, réf. du 10 mai 2016, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#MONITORING.

UNESCO (2003). « Finland: Chapter 1: Building Up Structures and Institutional Frameworks: Policies, Legal Provisions, Delivery System and Innovations », *Meeting of the General Directors for Adult Education*, Paris, UNESCO, p. 1-44, réf. du 21 juin 2016, http://www.unesco.org/education/uie/pdf/country/Finland.pdf.

UNESCO (1997). « Éducation des adultes : la Déclaration d'Hambourg : l'agenda pour l'avenir » *CONFINTEA : Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, 5e conférence (14-18 juillet 1997, Hambourg), Hambourg (Allemagne), Institut de l'UNESCO pour l'éducation, réf. du 21 juin 2016, http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf.

Université du Québec à Montréal (1980). *Le protocole d'entente UQAM-CSN-FTQ sur la formation*, mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, Montréal, L'Université, Service de l'éducation permanente, réf. du 15 juin 2016, http://bv.cdeacf.ca/CJ_PDF/2005_06_0082.pdf.

Vallée, Bernard (1988). *Évolution des concepts en éducation populaire : document de travail*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 59 p.

Voyer, Brigitte, Monique Brodeur, Jean-François Meilleur et Sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec : analyse, constats et pistes de solution : document de travail*, Rapport final préparé par les membres du Sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes, Montréal, Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes, 189 p., réf. du 19 novembre 2015, http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Etat_situation_Formation_initiale_FGA_2012.pdf.

White, Deena, et Équipe d'évaluation de la politique (2008a). *La gouvernance intersectorielle à l'épreuve : évaluation de la mise en œuvre et des premières retombées de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire*, Montréal, Centre de recherche sur les politiques et le développement social, 171 p., réf. du 15 juin 2016, http://www.cpds.umontreal.ca/pdf/WHITE%20RAPPORT%20FINAL-b.pdf.

White, Deena, et Équipe d'évaluation de la politique (2008b). *La gouvernance intersectorielle à l'épreuve : évaluation de la mise en œuvre et des premières retombées de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire*, Montréal, Centre de recherche sur les politiques et le développement social, 11 p.

White, Deena, et Équipe d'évaluation de la politique (2008c). *La gouvernance intersectorielle à l'épreuve : évaluation de la mise en œuvre et des premières retombées de la Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire : version abrégée*, Montréal, Centre de recherche sur les politiques et le développement social, 29 p., réf. du 15 juin 2016, http://www.cpds.umontreal.ca/pdf/WHITE-%20RAPPORT%20FINAL%20ABREGE%20-%20b.pdf.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION CONTINUE*

PRÉSIDENT

Christian BLANCHETTE
Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

MEMBRES

Nancy ARSENEAULT
Agente de développement
et conseillère d'orientation
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

Michèle BERGERON
Coordonnatrice
Formation continue
Cégep de Jonquière

Isabelle COULOMBE
Conseillère syndicale
Service de l'éducation
Fédération des travailleurs
et travailleuses du Québec

Esther FILION
Responsable de projet
Groupe de recherche et de formation
sur la pauvreté au Québec

Karine GENEST
Directrice générale
Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre

Diane LABERGE
Directrice
Centre Saint-Louis
Commission scolaire de la Capitale

Nadia LAKROUZ
Économiste
Consultante en développement des compétences
Intégration des personnes immigrantes

Jasmine PARADIS LAROCHE
Chargée de gestion en formation continue
Centre du savoir sur mesure
Université du Québec à Chicoutimi

Maryse PORLIER
Conseillère pédagogique (à la retraite)
Centre d'éducation des adultes
Commission scolaire de
Kamouraska–Rivière-du-Loup

Michel TURCOTTE
Consultant en recherche,
sciences de l'orientation

PERMANENCE

Isabelle GOBEIL
Coordonnatrice jusqu'en décembre 2014

Maxime Steve BÉGIN
Coordonnateur par intérim de janvier à
décembre 2015

Jean ROUSSEAU
Coordonnateur depuis janvier 2016

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Claude BÉGIN
Conseiller syndical
Confédération des syndicats nationaux

Manon BERGERON
Directrice
Service de l'organisation scolaire
Commission scolaire de Montréal

Louise BOLDUC
Directrice
Service de la formation continue
Université du Québec à Rimouski

Alain CYR
Consultant en alphabétisation

Frédéric DÉNOMMÉE
Conseiller pédagogique
Commission scolaire des Hautes-Rivières

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche sur
la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Johanne LACHAPELLE
Coordonnatrice
Service aux entreprises
Commission scolaire des Chênes

Nadine LE GAL
Directrice
Formation continue et Services aux entreprises
Cégep de Saint-Jérôme

Diane MOCKLE
Directrice générale
Fondation pour l'alphabétisation

Mélanie MORIN
Technicienne en travail social
Carrefour de la réussite éducative
Cégep de Granby

Claudie SOLAR
Professeure honoraire associée
Université de Montréal

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENTE PAR INTÉRIM

Lucie BOUCHARD

MEMBRES

Kelly BELLONY
Coordonnateur à l'organisation des réseaux
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Christian BLANCHETTE
Doyen
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Sophie BOUCHARD
Directrice
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant
Commission scolaire René-Lévesque

Bonny Ann CAMERON
Enseignante d'anglais et conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Capitale

Jean-Marc CHOUINARD
Vice-président
Fondation Lucie et André Chagnon

Nathalie DIONNE
Enseignante au secondaire
École des Vieux-Moulins
Commission scolaire de
Kamouraska–Rivière-du-Loup

Richard FILION
Directeur général
Collège Dawson

Michelle FOURNIER
Directrice générale
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Isabelle GONTHIER
Directrice adjointe
École des Ramilles
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE
Directrice des études
Cégep de Saint-Laurent

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Louise MILLETTE
Professeure agrégée
Département des génies civil, géologie et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Joanne TEASDALE
Enseignante
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI
Consultant international

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Ginette LEGAULT
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Mémoire du Conseil sur le projet de loi n° 86 visant à modifier l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires (mars 2016)

Mémoire déposé par le Conseil dans le cadre des consultations particulières sur le projet de loi n° 70 portant sur l'adéquation formation-emploi (février 2016)

Mémoire du Conseil dans le cadre de la consultation publique en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (février 2016)

Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles (septembre 2015)

La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser (juin 2015)

L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver (août 2014)

Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante (juin 2014)

Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale commune de l'enseignement collégial (mai 2014)

Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes (septembre 2013)

L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire (août 2013)

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juillet 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2012-2014
Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études (décembre 2014)

2010-2012
Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

2008-2010
Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (novembre 2010)

2006-2008
L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

2005-2006
Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)