

***L'éducation à la citoyenneté pour
contrer l'exclusion. L'expérience et
la vision du milieu communautaire.***

**Geneviève Guindon
sous la direction de Daniel Tremblay et
Yao Assogba (co-dir.)**

Note sur l'auteur :

Geneviève Guindon vient de terminer un programme de maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Hull. Ce texte constitue la version intégrale de son mémoire de maîtrise en travail social dirigé par Daniel Tremblay, politologue et professeur au Département de travail social de l'UQAH et co-dirigé par le professeur et sociologue Yao Assogba du même Département.

Chaire de recherche en développement communautaire (CRDC)

Collection Mémoires de maîtrise en travail social no. 3

ISBN : 2-89251-106-2

Août 2001

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COLLECTION MÉMOIRES DE MAÎTRISE

*La collection **Mémoires** de la Chaire de recherche en développement communautaire (CRDC) présente les travaux de recherche effectués par des étudiants dans le cadre de leur mémoire de maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Hull.*

Nous proposons d'offrir dans cette nouvelle collection une série de mémoires de maîtrise qui reflète les différents volets de recherche de la CRDC soit : 1) La pauvreté, l'exclusion et la précarité aujourd'hui, particulièrement autour des enjeux de l'emploi et de la détérioration des quartiers (en milieu urbain) et des villages (en milieu rural) ; 2) Le développement local et le développement économique communautaire : l'origine, la nature des interventions, les dispositifs publics et communautaires d'accompagnement (CDEC, CDC, CLD, SADC), les types de partenariat développés, les modes de financement, les modes de gestion, les facteurs de réussite ; 3) Les politiques et les services de l'emploi, notamment les politiques actives en matière de chômage et d'aide sociale (CLE), les programmes liés au développement des collectivités locales, les politiques de développement régional (CRD), les politiques de développement des services communautaires : leur mode de fonctionnement, leur pertinence, leurs visées, leur efficacité ; 4) Les entreprises d'économie sociale (institutions financières coopératives, coopératives de travail, entreprises d'insertion, etc.) et les organisations communautaires : les conditions d'émergence, le mode de fonctionnement, les rapports de travail dans ces entreprises, leur contribution économique et sociale, etc.

Pour être recevable, le mémoire des étudiants ou des étudiantes doit s'inscrire dans une des démarches de recherche de la CRDC, soit d'être dirigé ou co-dirigé par un de ses professeurs-membres. Il doit par la suite s'imposer par sa rigueur méthodologique, par l'originalité du sujet traité et pour sa pertinence du point de vue de l'avancement de la recherche dans notre université.

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un mémoire de maîtrise constitue un travail qui se réalise en solitaire. Toutefois, il s'agit également d'une démarche qui ne peut se faire sans l'aide et le soutien de diverses personnes.

Je tiens d'abord à remercier Daniel Tremblay et Yao Assogba (département de Travail social, Université du Québec à Hull), respectivement directeur et co-directeur de ce mémoire, qui se sont révélés des 'guides' tout au long de ma réflexion qui a duré, disons-le, plus de trois ans. En plus de me conseiller dans ma démarche, ils ont su me transmettre le goût de la recherche et le souci de la rigueur nécessaire au travail intellectuel. Merci encore Yao de m'avoir d'abord parlé de la possibilité de m'inscrire à la maîtrise et de m'avoir aidée à préciser mon sujet de recherche. Merci Daniel pour les discussions éclairantes et les commentaires judicieux, et pour l'atmosphère toujours agréable dans laquelle ceux-ci ont été livrés.

Ensuite, il va presque sans dire que cette recherche n'aurait pu être réalisée sans la contribution des organismes étudiés. Les informateurs dont j'ai sollicité la collaboration ont répondu à mon appel avec enthousiasme et je les en remercie.

Je tiens également à remercier le réseau d'étudiants du programme de maîtrise en Travail social. Mario Dion, Marie-Eve Proulx, Julie Sénéchal, Anne-Renée Simoneau, vos encouragements et les échanges que nous avons eus ont rendu la démarche agréable et intéressante. Un merci tout spécial à Aude Bélanger, qui m'a également offert son soutien, tant intellectuel que moral, tout au long de mes questionnements. J'en profite aussi pour remercier les professeurs du département de Travail social de l'UQAH, dont l'intérêt soutenu porté à mon projet a été fort apprécié. Je remercie aussi Éric Bélanger (département de Science politique, Université de Montréal) qui s'est gracieusement plié à l'exercice de relecture de ce mémoire en plus d'offrir des commentaires toujours pertinents.

Enfin, je remercie mes parents et mon frère de leur soutien et de leurs encouragements tout au long de ma longue carrière d'étudiante.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES.....	IV
TABLEAUX	VII
SIGLES.....	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE.....	3
POURQUOI PARLER DE CITOYENNETÉ ?	3
CHAPITRE I	3
1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1.1 CONTEXTE ET PREOCCUPATIONS	3
1.1.1 <i>La personne et son rapport à l'économique</i>	3
1.1.2 <i>La personne et son rapport au politique</i>	4
1.1.3 <i>La personne et son rapport au social</i>	5
1.2 POUR CREER DES CONDITIONS FAVORABLES A L'INSERTION	7
1.3 QUESTION GENERALE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE	8
1.4 QUESTIONS SPECIFIQUES DE RECHERCHE	9
CHAPITRE II.....	11
CADRE THÉORIQUE	11
2.1 UNE NOUVELLE CITOYENNETE ?	11
2.1.1 <i>L'activité économique comme exercice de la citoyenneté</i>	11
2.1.2 <i>La participation à la vie sociale et politique</i>	12
2.1.3 <i>La réaffirmation des droits du citoyen</i>	13
2.1.4 <i>Le nouveau contexte : la diversité culturelle, la mondialisation et l'État-nation</i>	13
2.2 L'ÉDUCATION A LA CITOYENNETE.....	14
2.2.1 <i>L'UNESCO et la Commission d'étude sur la formation des adultes du Québec</i>	14
2.2.2 <i>Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec</i>	15
2.3 L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUEBEC	17
2.3.1 <i>Le milieu communautaire et populaire</i>	17
2.3.2 <i>Le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec</i>	20
2.3.3 <i>L'éducation vers la liberté selon Paolo Freire</i>	21
DEUXIÈME PARTIE	23
LA RECHERCHE.....	23
CHAPITRE III	23
CADRE OPÉRATOIRE	23

3.1 CITOYENNETE, DROITS, RESPONSABILITES ET PARTICIPATION	23
3.2 ÉDUCATION A LA CITOYENNETE ET INSERTION.....	24
3.3 MILIEU COMMUNAUTAIRE ET EDUCATION POPULAIRE	25
CHAPITRE IV.....	26
MÉTHODOLOGIE.....	26
4.1 L'ETUDE DE CAS.....	26
4.1.1 Pour orienter l'étude.....	26
4.1.2 Collecte de données	28
4.2 ANALYSE	30
4.3 LIMITES ET PORTEE	31
TROISIÈME PARTIE	33
RÉSULTATS ET ANALYSE	33
CHAPITRE V	33
5.1 LA TABLE RONDE DES ORGANISMES VOLONTAIRES D'ÉDUCATION POPULAIRE DE L'OUTAOUAIS	33
5.1.1 Présentation de la Trovep et historique.....	34
5.1.2 Mission et objectifs	36
5.1.3 Fonctionnement.....	37
5.1.3.1 Structures.....	38
5.1.3.2 Financement	39
5.1.4 Population cible.....	40
5.1.5 Activités.....	41
5.2 L'INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES	43
5.2.1 Présentation de l'ICEA et historique	44
5.2.2 Mission et objectifs	45
5.2.3 Fonctionnement.....	47
5.2.3.1 Structures.....	47
5.2.3.2 Financement	48
5.2.4 Population cible.....	49
5.2.5 Activités.....	50
5.3 L'ÉDUCATION POPULAIRE	53
5.3.1 L'éducation populaire autonome selon la Trovep	53
5.3.2 Objectifs d'apprentissage de l'EPA selon la Trovep	55
5.3.3 L'éducation populaire selon l'ICEA.....	57
5.3.4 Objectifs d'apprentissage de l'éducation populaire selon l'ICEA.....	59
5.4 LA CITOYENNETE	60
5.4.1 La citoyenneté selon la Trovep	61
5.4.1.1 Le citoyen.....	61
5.4.1.2 Droits et responsabilités	62
5.4.2 Éducation populaire autonome et citoyenneté.....	64
5.4.3 La citoyenneté selon l'ICEA.....	66
5.4.3.1 Le citoyen.....	66
5.4.3.2 Droits et responsabilités	68
5.4.4 Éducation populaire et citoyenneté.....	70
CHAPITRE VI.....	73
ANALYSE DES RÉSULTATS.....	73
6.1 LES ORGANISMES ET LEUR MISSION.....	74
6.1.1 Retour sur les deux organismes	74
6.1.2 Quelques notions reliées à la citoyenneté.....	77
6.1.3 Une mission reliée au développement de la citoyenneté ?.....	79
6.2 L'ÉDUCATION POPULAIRE	81

6.2.1 <i>La formation</i>	82
6.2.2 <i>Le concept d'éducation populaire</i>	84
6.2.3 <i>Éduquer à quoi ?</i>	87
6.3 LA CITOYENNETE	91
6.3.1 <i>Sens de la citoyenneté</i>	91
6.3.2 <i>Droits et responsabilités</i>	93
6.3.3 <i>Retour sur les conceptions de la citoyenneté</i>	96
6.3.4 <i>Éducation populaire et citoyenneté</i>	97
CONCLUSION	100
ANNEXE A	104
ANNEXE B	105
ANNEXE C	107
ANNEXE D	108
ANNEXE E	111
ANNEXE F	114
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE	115

TABLEAUX

TABLEAU 6.1	74
TABLEAU 6.2	80
TABLEAU 6.3	84
TABLEAU 6.4	88
TABLEAU 6.5	89
TABLEAU 6.6	90
TABLEAU 6.7	94

SIGLES

CEFA	Commission d'étude sur la formation des adultes
CSBE	Conseil de la santé et du bien-être du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation du Québec
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes (au ministère de l'Éducation du Québec)
EPA	Éducation populaire autonome
ICEA	Institut canadien d'éducation des adultes
MEPACQ	Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OVEP	Organismes volontaires d'éducation populaire
PSEPA	Programme de soutien à l'éducation populaire autonome
Trovep	Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais

RÉSUMÉ

Les difficultés qu'éprouvent certaines personnes à participer à la vie collective entraînent une réflexion sur le phénomène de l'exclusion et sur les moyens possibles d'y remédier. L'intérêt renouvelé pour le concept de citoyenneté semble aller de pair avec ces préoccupations. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, qui émet des avis au ministère de l'Éducation, proposait dans son rapport annuel de 1998 d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les écoles, tout en reconnaissant le rôle joué à cet égard par le milieu communautaire. L'éducation à la citoyenneté pose également la question du type de citoyenneté qu'on veut développer, puisqu'il en existe différentes conceptions.

Deux organismes actifs en éducation populaire ont été choisis pour explorer leur conception de la citoyenneté de même que pour vérifier si la mission des groupes d'éducation populaire s'apparente à celle de l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais et de l'Institut canadien d'éducation des adultes.

Cette étude a permis de constater que l'éducation populaire réalise certains des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, en misant surtout sur la participation du citoyen à la vie sociale et politique. L'éducation populaire est présentée comme une éducation à la prise en charge et à la prise de responsabilités qui contribue à la démocratie et à la transformation de la société. Ces quatre thèmes sont également associés de près à l'éducation à la citoyenneté telle que décrite par le Conseil supérieur de l'éducation.

La solidarité, l'esprit critique, la communication et des connaissances sur les institutions et les structures politiques sont des apprentissages visés tant par l'éducation populaire que par l'éducation à la citoyenneté. La question de l'apprentissage de la démocratie semble également faire l'unanimité, quoique les groupes d'éducation populaire y arrivent à travers l'exercice concret du processus démocratique, alors que le Conseil parle plutôt de la nécessité de transmettre des connaissances et des valeurs reliées à la vie démocratique. Les groupes d'éducation populaire visent par contre certains apprentissages reliés à la vie quotidienne et à l'épanouissement des personnes. Ils poursuivent également une mission de transformation de la société, alors que le mandat de l'éducation à la citoyenneté préconisée par le Conseil vise plutôt l'harmonisation des rapports sociaux et la cohésion sociale.

Enfin, la citoyenneté telle que conçue par la Table et l'ICEA suppose une participation active à la vie sociale et politique. Elle est caractérisée par la complémentarité des droits et responsabilités du citoyen et la délibération y est centrale, en raison de la diversité des valeurs et des cultures qui caractérise la société d'aujourd'hui.

INTRODUCTION

Peu de discussions sur l'évolution récente de notre société se déroulent aujourd'hui sans que ne soient mentionnés des enjeux reliés à la citoyenneté. L'intérêt pour ce concept, plutôt ancien, semble renaître au moment où, entre autres, le phénomène de l'exclusion est une préoccupation de plus en plus prégnante dans plusieurs sociétés, dont le Québec. Devant les difficultés d'insertion que vivent certaines personnes, difficultés qui se manifestent tant sur les plans social, économique que politique, on cherche des moyens pour permettre à ces personnes de participer à la vie collective.

C'est dans ce contexte que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec publiait, en 1998, un rapport intitulé *L'éducation à la citoyenneté*, dans lequel il recommande d'inclure l'éducation à la citoyenneté dans les institutions scolaires. Pour illustrer son propos, le Conseil fait référence à quelques exemples d'apprentissages liés à la citoyenneté qui ont lieu dans le milieu communautaire. Cette déclaration s'est avérée le point de départ de la démarche qui a mené jusqu'à la rédaction de ce mémoire.

Les pratiques des groupes communautaires qui œuvrent auprès des populations marginalisées s'apparentent-elles à une éducation à la citoyenneté ? Nous avons tenté de répondre à cette question en explorant la vision et l'expérience du milieu communautaire en matière d'éducation à la citoyenneté. Comme le milieu communautaire est vaste et diversifié, nous avons choisi de nous arrêter plus spécifiquement à des organismes actifs en éducation populaire. L'étude de ces derniers a pour but de vérifier si une pratique d'éducation à la citoyenneté et une conception de la citoyenneté émergent de l'éducation populaire.

Alors que la réflexion sur la question de la citoyenneté, tant au Québec qu'ailleurs, se poursuit allègrement, nous aimerions élargir cette réflexion afin d'y inclure ce qui se passe dans le mouvement communautaire. Cette recherche pourrait aussi livrer quelques pistes de réflexion et de nouvelles voies d'action utiles aux groupes communautaires qui évoluent dans un contexte où l'insertion de personnes vulnérables devient un enjeu de plus en plus important.

L'objectif général de cette recherche est d'abord d'examiner si l'éducation populaire poursuit des objectifs qui ressemblent à ceux de l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit également d'explorer la vision de la citoyenneté que propose ce milieu, par rapport au contexte social d'aujourd'hui. Pour ce faire, nous avons choisi l'étude de cas comme méthodologie de recherche. Des données ont été recueillies auprès de

deux unités d'études, à l'aide d'une recherche documentaire et d'entrevues. Les résultats ont ensuite été analysés en fonction des objectifs de départ.

Ce mémoire est divisé en trois parties. La première partie servira à exposer la problématique de recherche et le cadre théorique. Nous aborderons les raisons pour lesquelles le concept de citoyenneté fait couler beaucoup d'encre depuis quelque temps, de même que les changements qui traversent la société et les problèmes qui en résultent. Quant au cadre théorique, il servira à explorer différentes conceptions de la citoyenneté, le rôle de l'éducation en général et de l'éducation à la citoyenneté en particulier, de même que l'évolution du milieu communautaire au Québec. La deuxième partie du mémoire sera dédiée à un survol des concepts au cœur de cette recherche et à la description de la méthodologie utilisée pour la réaliser.

La troisième et dernière partie présentera les résultats de recherche et les réflexions que leur analyse suscite. Nous présenterons d'abord les organismes étudiés, en décrivant entre autres leur fonctionnement, leur mission et leurs activités, puis leur définition respective de l'éducation populaire et les objectifs poursuivis en termes d'apprentissages. Nous aborderons ensuite la conception de la citoyenneté qui se dégage des informations recueillies auprès de ces deux organismes. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à l'analyse de ces résultats. Nous serons alors en mesure de discuter de la possibilité de faire des liens entre l'éducation populaire et l'éducation à la citoyenneté.

PREMIÈRE PARTIE POURQUOI PARLER DE CITOYENNETÉ ?

CHAPITRE I

1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le phénomène de l'exclusion apparaît comme un symptôme qui appelle une réflexion sur le thème de la citoyenneté. Ce premier chapitre expose les raisons pour lesquelles une recherche sur l'éducation à la citoyenneté dans le milieu communautaire s'avère pertinente.

1.1 Contexte et préoccupations

Aujourd'hui, le terme *crise* est fréquemment utilisé par ceux qui prennent le parti d'observer la société occidentale. Au Québec, au Canada, aux États-Unis, en Europe et ailleurs, on constate en ce début de siècle un désir ou un besoin de changement. Comme la notion de crise renvoie à un changement soudain, ce phénomène semble plutôt refléter une remise en question de certains points de repères auxquels les populations étaient habituées.

1.1.1 La personne et son rapport à l'économique

Pour diverses raisons, le marché du travail n'est plus ce qu'il était. Certains parlent de la fin de la société salariale (Lévesque, 1995 ; Laville, 1995). À tout le moins, l'offre d'emploi ne semble plus répondre aux demandes de la population active. On observe une précarisation des emplois, qui se traduit entre autres par une hausse du nombre d'emplois à temps partiel, du travail autonome et du travail à contrat. Bref, c'est la règle de l'insécurité et de l'insatisfaction face au marché de l'emploi (Grell, 1995). Il en résulte qu'un nombre important de personnes ne travaillent pas, ou occupent un emploi inapte à leur fournir les ressources financières suffisantes à leur bien-être. Au Québec, le taux de chômage pour l'année 2000 était de 8,4 % (Statistique Canada, Site Internet). Pis encore, une analyse parue au milieu des années quatre-vingt-dix rapporte qu'une "estimation du Conseil des affaires sociales faisait état d'un taux d'environ 25 à 28 % de personnes exclues du marché du travail au Québec" (Tremblay, 1995, p.111).

Certaines conséquences de ce manque d'emplois sur les personnes semblent évidentes : l'appauvrissement, le stress et la baisse de l'estime de soi. Mais dans une société où l'emploi est LE

moyen d'insertion reconnu en plus d'être une source de valorisation inégalée, et où tant d'importance est accordée à cet aspect de la vie d'une personne, les conséquences de l'absence d'un emploi stable salarié peuvent être énormes. D'ailleurs, on aborde de plus en plus le phénomène de l'exclusion sociale comme un processus de marginalisation des individus, marginalisation résultant d'abord et avant tout d'un processus d'exclusion professionnelle. On parle même de la perte de la citoyenneté active, alors que certaines personnes sans emploi se retrouvent mises à l'écart d'un milieu de vie, d'une collectivité, et même de leur société d'appartenance, dépourvues peu à peu de l'accès à leurs droits et libertés (Lévesque, 1995). Ces personnes sont considérées comme extérieures à la société puisque n'y contribuant pas, comme si la seule façon d'y contribuer passait par le travail salarié.

Sans faire une analyse en profondeur des causes de la mutation du marché du travail, soulignons que la mondialisation est un phénomène dont débattent aujourd'hui de nombreux observateurs et analystes. Des économistes autant que des sociologues attribuent à ce phénomène des conséquences certaines sur les États et les sociétés. Riccardo Petrella (1997, p.10) résume bien l'ampleur de ces impacts : "...les États nationaux se sont donné comme tâche principale celle de promouvoir la meilleure intégration possible de l'économie nationale dans l'économie mondiale. Tout est subordonné à cette finalité...". De même, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) constate que :

les pays de l'OCDE mènent des politiques économiques très similaires [dont] la libéralisation des flux d'échanges, d'investissements et de technologies en vue d'une plus grande efficacité économique au niveau mondial [...] dans le même temps, de larges segments de la population des pays de l'OCDE ont vu leur situation sociale se dégrader. " (Michalski et al., 1997, p.8)

En somme, les conséquences de la mondialisation des marchés sur la société et les individus se révèlent coûteuses, et non seulement sur le plan économique.

1.1.2 La personne et son rapport au politique

L'État vit présentement une profonde redéfinition dont l'issue est difficilement prévisible. Les gouvernements sont perçus par la population comme étant soumis aux impératifs de marchés financiers qui échappent à leur contrôle. Conséquemment, la relation entre l'État et la société n'est plus ce qu'elle était. Le phénomène de la mondialisation et l'ouverture des frontières des pays nous obligent à revoir nos conceptions de l'identité et de la solidarité nationales (Rosanvallon, 1995). De plus, la priorité accordée aux préoccupations d'ordre économique, telle que la lutte au déficit et à la dette, rend l'État moins "généreux" sur le plan des politiques et des programmes sociaux. L'État-providence, dans sa forme héritée des dernières décennies, semble voué à disparaître.

La logique sur laquelle l'État-providence tel qu'on le connaît s'appuie est celle du plein-emploi et de la consommation de masse. Mais la roue ne tourne plus aussi aisément, les besoins évoluent et ne sont plus les mêmes. L'État n'a ni les ressources ni la capacité de prendre en charge les individus et la société (Godbout, 1995). Il cherche donc à diminuer la part qu'il prenait dans la redistribution ainsi que dans l'offre de services à la population. Se fait donc sentir le besoin de recréer une solidarité entre les individus de même qu'entre la collectivité et l'État, en donnant de nouvelles bases à cette solidarité (Beaudry et Dionne, 1995). On cherche à contrer cette impression de dépendance ou d'incapacité ressentie par les individus devant l'État, de même que par l'État lui-même devant des phénomènes qui peuvent paraître hors de son contrôle.

Par ailleurs, le désintérêt pour la chose publique, du moins tel qu'il se manifeste à travers la baisse de participation politique dans ses formes traditionnelles, peut être interprété comme de la désaffiliation politique (Fontan, 1997). Une étude portant sur les comportements politiques des citoyens français propose, pour expliquer ce désintérêt, que " la participation est liée au degré d'insertion dans des groupes et dans la société globale et suppose l'appropriation de leurs systèmes de normes et de valeurs " (Mayer et Perrineau, 1992, p.31). Au Canada, lors des élections fédérales de 1997, le gouvernement a été réélu avec 38 % d'un vote issu de la participation de 67 % de l'électorat, ce qui pose la question non seulement du peu de participation mais également de la légitimité du gouvernement ainsi porté au pouvoir (Segal, 2000).

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec résume bien le paradoxe qui fait surface. D'une part, " l'amorce de la décentralisation des pouvoirs exige une participation accrue des citoyens [...] et ouvre la voie à une démocratie plus participative " et d'autre part, " les citoyens participent peu aux actions et décisions qui les concernent, se concentrent sur leur vie privée et sur la consommation et se contentent de voter une fois de temps en temps " (CSE, 1998, p.11 et 15).

1.1.3 La personne et son rapport au social

Les mutations d'ordre économique et politique exposées ci-dessus ont des impacts sur la personne et sur son sentiment d'appartenance à la société. Alors que ce lien devient de plus en plus ténu, la personne peut se sentir mise à l'écart de la société, phénomène qu'on appelle fréquemment exclusion. Les exclus sont souvent des citoyens dont les droits sont érodés en raison de revenus faibles ou incertains, mais également en raison du désengagement de l'État dans les programmes sociaux (Klein et Lévesque, 1995). On parle

alors d'individus qui se retrouvent dans une situation précaire par rapport au marché du travail ou en raison de leur dépendance face à l'État, bien que l'exclusion ne se limite pas à ces situations. Il s'agit de personnes qui conçoivent mal le rôle qu'elles ont à jouer comme membres de la société.

Il est difficile de donner un visage aux exclus, puisque l'exclusion ne se limite pas à un groupe spécifique de la population. On pense évidemment aux chômeurs, mais également aux individus qui ne cherchent plus d'emploi, découragés par des recherches infructueuses ou par un marché du travail ne répondant pas à leurs besoins. Il y a aussi les femmes qui se retrouvent malgré elles dans des emplois précaires, puisqu'elles doivent partager leur temps entre le travail et la famille, et certaines personnes plus âgées qui ne réussissent plus à satisfaire aux exigences de plus en plus élevées du marché du travail. De plus, les immigrants, dans un pays d'accueil où ils éprouvent de la difficulté à s'adapter aux modes de vie et à la culture ou à faire reconnaître leur formation et leurs habiletés, peuvent également être marginalisés. Si on ajoute à plusieurs de ces individus les membres de leurs familles, qui peuvent ressentir autant les conséquences de cette exclusion, on peut alors commencer à imaginer l'ampleur de la situation et l'importance des dégâts (OCDE, 1994).

Un autre groupe concerné par le chômage et l'exclusion est celui des jeunes. La plupart d'entre eux terminent leurs études avec l'objectif de se trouver un emploi, tout comme l'ont fait leurs parents avant eux. Pourtant, la réalité peut les surprendre. Il semblerait qu'aujourd'hui, “ un des défis importants des sociétés consiste à intégrer leurs jeunes adultes à la vie de la société dans un contexte où il peut fort bien y avoir croissance sans création d'emplois ” (Deschênes et al., 1996, p.13). En 1997, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, dans son rapport annuel consacré au thème de l'insertion des jeunes, constatait les difficultés d'adaptation des jeunes et leur détresse alors qu'ils font face à de nouvelles exigences du marché du travail et à une vie en société qui évolue rapidement (CSE, 1997).

Enfin, Robert Castel (1994) utilise l'expression de *désaffiliation* pour décrire la situation vécue par ceux qui font face à l'absence de travail et à l'isolement social. L'isolement social serait l'aboutissement d'une fragilisation des soutiens relationnels, résultant de l'interaction de plusieurs facteurs, tels que la fragilité de la structure familiale, la dégradation du quartier populaire, la crise des valeurs syndicales et politiques, de même que, pour les immigrants, un système scolaire souvent étranger à la culture d'origine.

Bref, alors que les transformations du marché de l'emploi augmentent les possibilités de chômage et d'appauvrissement, le désengagement croissant de l'État contribue à fragiliser la solidarité et la confiance des citoyens en leur gouvernement. De plus, de multiples facteurs contribuent à l'isolement social des

individus et des communautés. Devant cette triple instabilité, le citoyen qui cherche à s'insérer dans la société peut se sentir dépourvu.

1.2 Pour créer des conditions favorables à l'insertion

De part et d'autre, on propose des idées nouvelles pour que cette instabilité se résorbe promptement et à la satisfaction de tous. Comment faire pour prévenir la menace de l'exclusion sociale ? Pour des motifs peut-être différents, autant les représentants de l'État que ceux de la société civile proposent de redonner du pouvoir à la communauté et aux citoyens. Ces derniers doivent pouvoir participer activement à la prise de décision et aux débats qui concernent des questions les touchant directement.

Par exemple, le Conseil de la santé et du bien-être du Québec (CSBE) publiait dernièrement les résultats de forums régionaux et d'un forum national sur le développement social, où l'on avait demandé entre autres aux participants de réfléchir sur la question de la participation sociale comme contribution au développement social. Pour le Conseil, le fait de "participer de façon significative à la vie de sa collectivité, que ce soit par sa présence sur le marché du travail, le démarrage d'une entreprise, le bénévolat, l'engagement politique, l'entraide, etc." serait bénéfique tant pour l'individu que pour la collectivité (CSBE, 1998, p.12). Le texte du rapport final décrit la participation sociale comme l'exercice de la citoyenneté pleine et entière.

Un autre exemple de cette tendance se trouve dans la *Politique de soutien au développement local et régional* du ministère des Régions du Québec. Le gouvernement y manifeste son intention de soutenir l'économie sociale comme moyen de pallier les problèmes économiques et sociaux auxquels fait face le Québec. La rentabilité sociale espérée d'une telle approche s'évaluerait, entre autres, "par la contribution au développement démocratique, par le soutien d'une citoyenneté active, par la promotion des valeurs et d'initiatives de prise en charge individuelle et collective" (Gouvernement du Québec, 1998, p.12). La solution aux problèmes passerait donc encore par la participation des citoyens.

Dans la même veine, un certain discours appelle à la responsabilisation des citoyens face à l'État. Les politiques sociales deviennent actives, s'éloignant peu à peu des mesures qualifiées de passives. Les bénéficiaires de programmes sociaux doivent faire leur part, l'État ne peut plus seulement donner sans s'attendre à quelque chose en retour. On veut insérer les exclus en les faisant participer à la société : ils doivent se prendre en main et jouer un rôle actif. Au Québec, le système de sécurité du revenu a été remanié. Une des modifications est le *Parcours individualisé vers l'insertion, la formation et l'emploi*, où

certaines catégories de bénéficiaires se voient obligées de participer à un programme d'*employabilité* afin de réintégrer le marché du travail (Gouvernement du Québec, site Internet).

1.3 Question générale et pertinence de la recherche

L'exposé qui précède révèle un paradoxe. D'une part, les sociétés néolibérales voient certains de leurs citoyens exclus des sphères économique, politique et sociale. D'autre part, la population est de plus en plus invitée à participer à la vie collective locale et nationale.

Devant l'importance que prend aujourd'hui la notion de citoyenneté, il s'impose d'explorer l'éducation à la citoyenneté comme moyen de préserver et de nourrir les liens qu'entretiennent les citoyens avec la collectivité, dans un contexte de repositionnement de l'État face à la société civile. Ce mémoire cherchera donc à explorer la place accordée à l'éducation à la citoyenneté comme moyen de contrer le processus d'exclusion dans lequel certaines personnes se retrouvent alors que s'atténuent leurs rapports aux sphères économique, politique et sociale.

Pourquoi parler de citoyenneté ? Ce concept connaît une popularité grandissante et se retrouve souvent au centre des discussions politiques et sociales actuelles. Dans la préface d'un ouvrage récent, Riccardo Petrella (1996) prône l'urgence de recréer la citoyenneté. La solution à la *crise* telle que décrite par plusieurs passerait par la démocratisation de la société et par le développement d'une citoyenneté active (Lévesque, 1995). Le travail salarié, moyen par excellence d'insertion dans la collectivité, n'est plus disponible pour tous les individus. Certains exclus sont presque mis au rancart de la collectivité, privés de leur citoyenneté. Comme le souligne Castel (1995), les politiques d'insertion ont le mérite qui leur revient mais elles ont également leurs limites. Il faudrait à tout prix intervenir de façon préventive et agir sur les risques qui poussent les vulnérables vers l'exclusion. D'où le besoin d'examiner les autres moyens disponibles pour accéder à une pleine citoyenneté, adaptée à la réalité d'aujourd'hui.

Certains considèrent que l'État devrait faire confiance à la société et aux individus qui la composent : il est temps de bâtir " un projet actif de refondation d'une citoyenneté moderne " (Caillé, 1995, p.84). Le même auteur adresse toutefois une mise en garde concernant ce discours centré sur les devoirs des citoyens. Le " devoir de travailler " comme condition d'insertion dans la société risque de stigmatiser les sans-emploi. Bref, l'intervention auprès des exclus du marché du travail pour leur réintégration à la société de plein droit ne devrait pas se faire au profit d'une économie qui les relègue à un statut de simple ressource.

Comment prévenir un tel dérapage ? Comment instaurer une citoyenneté qui permette aux individus de réaffirmer leur solidarité avec la collectivité dont ils sont membres ? L'éducation à la citoyenneté est présentée comme un moyen pouvant contribuer à l'intégration d'individus marginalisés ou en voie de l'être (CSE, 1998). Dans un ouvrage sur le rôle des mouvements sociaux, Fontan (1997, p.200) soulignait d'ailleurs que " formation, appartenance à des réseaux sociaux et maîtrise de connaissances ont tout avantage à être combinées pour assurer ou maintenir l'intégration d'un individu dans la catégorie des inclus ". Bien que l'éducation à la citoyenneté ne constitue pas une panacée aux difficultés énumérées jusqu'ici, elle représente une voie à explorer, tout en sachant que les effets d'une telle stratégie seront pour le moins diffus et à long terme.

L'éducation à la citoyenneté, tout comme l'éducation tout court d'ailleurs, ne relèvent certes pas d'une seule institution ou d'un seul milieu. Les agents d'éducation sont nombreux : la famille, le milieu social, l'école, le milieu communautaire, le milieu syndical, etc. La transmission de la culture et des valeurs se fait par l'entremise de tous ces agents. La communauté, à travers les organismes populaires issus de la société civile, peut jouer un rôle important, en ce sens qu'elle peut inscrire la citoyenneté dans son sens social, dans son lien avec la collectivité. Ces organismes peuvent jouer un rôle concret pour démontrer qu'une personne exclue du marché de l'emploi n'est pas, ne devrait pas, être exclue de sa communauté ou de la société.

1.4 Questions spécifiques de recherche

L'éducation à la citoyenneté apparaît donc comme un moyen intéressant pour élargir les voies de l'insertion sociale et de la participation. Quant à la démarche éducative des organismes d'éducation populaire, qui travaillent avec des individus issus de milieux défavorisés, ne s'apparente-t-elle pas à une éducation à la citoyenneté ? Cette interrogation sera au cœur de notre recherche : de quelles façons, dans le contexte actuel du Québec, les organismes d'éducation populaire relèvent-ils les défis de l'éducation à la citoyenneté ?

Plus spécifiquement, nous chercherons à savoir :

1. quelle est la mission des organismes d'éducation populaire et en quoi cette mission peut rejoindre l'éducation à la citoyenneté ;
2. si l'éducation populaire poursuit des objectifs d'apprentissage qui s'apparentent à ceux d'une éducation à la citoyenneté ;

3. et enfin, quelle conception de la citoyenneté est véhiculée par l'éducation populaire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Qu'entend-on par *citoyen* ? La définition du Petit Robert (1995, p.383), dont les origines remontent au XVIIe siècle, le décrit comme : “ celui qui appartient à une cité, en reconnaît la juridiction, est habilité à jouir, sur son territoire, du droit de cité et est astreint aux devoirs correspondants ”. Les notions de lieu d'appartenance, de droits et de devoirs sont ici explicites mais exigent des précisions. Quelle est la pertinence et la portée d'une telle définition par rapport au contexte social de ce début de XXIe siècle ?

C'est l'une des questions que nous aborderons dans ce chapitre, dans le but de comprendre les défis que doit relever l'éducation à la citoyenneté. Nous allons d'abord examiner différentes conceptions de la citoyenneté, afin de saisir les grands enjeux qui y sont reliés dans le contexte d'aujourd'hui. Ensuite, nous aborderons la question de l'éducation à la citoyenneté, en nous arrêtant entre autres à une proposition récente en la matière, celle du Conseil supérieur de l'éducation. Enfin, un aperçu du milieu communautaire et de l'éducation populaire au Québec permettra de préciser le terrain sur lequel s'est déroulée notre recherche.

2.1 Une nouvelle citoyenneté ?

Le discours des dernières années sur la redéfinition de la citoyenneté porte surtout sur les responsabilités du citoyen. On semble favoriser l'idée que l'individu se prenne en charge et soit de moins en moins dépendant de l'État pour répondre à ses besoins. C'est évidemment une question controversée, en raison de tout ce que peut signifier la *responsabilisation* des citoyens. Le renouvellement de la citoyenneté peut cependant emprunter d'autres avenues.

2.1.1 L'activité économique comme exercice de la citoyenneté

La sociologue Dominique Schnapper, dans un ouvrage portant sur les relations interethniques, s'attarde aux théories annonçant la venue d'une nouvelle citoyenneté. Elle estime que la citoyenneté classique ne correspond plus à la réalité d'aujourd'hui, s'intéressant ainsi aux formes que pourrait prendre, désormais, la citoyenneté. Selon elle, certains en appellent à une citoyenneté de nature économique et sociale, où la citoyenneté devient plus qu'une simple déclaration de droits et de libertés. Le citoyen bénéficie de

“ droits-créances ”, c’est-à-dire de droits économiques et sociaux formels. Cette redéfinition s’impose puisque “ dans la vie collective, c’est la participation économique et sociale qui est devenue prépondérante. La véritable appartenance à la collectivité ne se définit plus par la participation à la vie politique mais par l’activité économique ” (Schnapper, 1998, p.415).

Depuis la publication des travaux de Charles Murray qui, au début des années quatre-vingt, professait que l’État-providence et son “ welfare ” avaient rendu les bénéficiaires passifs et dépendants, on exige de plus en plus souvent que les gens se prennent en main (Schnapper, 1998). Qualifié de *Nouvelle-Droite* (Kymlicka, 1992), ce point de vue dénonce la passivité des citoyens et suggère du même coup l’imposition de certaines exigences à leur égard. Tout citoyen devrait subvenir à ses propres besoins et à ceux de sa famille. La responsabilité s’apparente donc à une obligation, pour les individus, d’occuper un emploi salarié et de tout faire pour ne pas vivre aux dépens des autres. Ainsi, la citoyenneté serait concrétisée à travers une activité de nature économique.

2.1.2 La participation à la vie sociale et politique

Bien qu’aujourd’hui, plus que jamais, la citoyenneté soit liée à l’activité économique des individus, une réelle intégration des citoyens doit se réaliser par la participation à la vie commune (Schnapper, 1998). Ainsi, la volonté de responsabiliser les citoyens peut déborder le domaine économique. Pour certains, la citoyenneté suppose un autre type de responsabilité, qu’on peut qualifier de politique et/ou sociale. Kymlicka évoque à ce sujet la conception de la *Nouvelle-Gauche*, dont la réflexion porte sur la responsabilité de participer activement à la vie en société. L’État doit donner aux individus la possibilité de s’impliquer en démocratisant ses façons de faire et en décentralisant les lieux de décision (Kymlicka, 1992).

Dans la même veine, la *société civile* est mise de l’avant comme “ lieu ” privilégié pour assumer sa responsabilité de citoyen. La participation peut se manifester, par exemple, par l’engagement auprès de sa famille, de même qu’au sein de groupes et d’organismes populaires. D’autres parlent de *vertu libérale* et voient dans la démocratie un système présupposant la valorisation de certaines vertus qui s’apprennent. Un citoyen aurait la responsabilité de prendre part activement aux débats publics et, au besoin, d’évaluer et de critiquer l’autorité en place. Il est appelé à participer à la vie collective et, surtout, aux débats politiques. Mais pour ce faire, il doit posséder certaines capacités qui pourront être acquises à l’aide d’une éducation à la citoyenneté (Kymlicka, 1992).

2.1.3 La réaffirmation des droits du citoyen

D'autres théories sur la citoyenneté s'en tiennent aux droits et libertés des citoyens, en faisant toutefois ressortir la nécessité de renouveler le principe. Ainsi, Alain Mougnotte (1994), dans un ouvrage portant sur *l'éducation à la démocratie*, rappelle que la citoyenneté doit être réelle et effective. On ne peut se contenter de clamer l'égalité des citoyens devant la loi et déclarer qu'ils ont tous les mêmes droits peu importe leur origine ethnique, leur sexe, leur revenu. Il faut voir comment ces affirmations se traduisent dans la réalité. Alain Touraine (1999) en appelle lui aussi au renforcement des droits du citoyen. Il affirme que les citoyens peuvent devenir de véritables acteurs, et qu'ils ont le droit de participer à la vie politique, économique et culturelle. Mais il s'agit bien d'un droit et il n'est pas question d'affirmer que l'individu est responsable des injustices économiques et sociales dont il est victime.

Mougnotte soulève un paradoxe intéressant : faire en sorte que la citoyenneté soit réelle et effective, par l'éducation par exemple, c'est faire le pari que la société est prête à faire une place concrète aux citoyens pour qu'ils participent activement aux débats et aux processus de prise de décision. Car si on prépare les citoyens à participer, si on les aide à développer les connaissances et les habiletés nécessaires, il faudra aussi leur donner le rôle qui leur revient, les écouter et respecter les choix qui en découleront.

2.1.4 Le nouveau contexte : la diversité culturelle, la mondialisation et l'État-nation

Compte tenu des multiples changements qui ont affecté l'environnement national et mondial des dernières décennies, certains proposent une nouvelle citoyenneté *post-nationale*. Elle serait fondée sur les droits de la personne, sur un ensemble de valeurs et de pratiques démocratiques, à portée universelle. Cette nouvelle citoyenneté déborde les frontières de l'État-nation. On voudrait que les citoyens s'identifient à un patriotisme à caractère rationnel, fondé sur la reconnaissance de l'égale dignité de chacun et non sur la souveraineté d'un État national particulier. L'Union européenne illustre en partie ce principe (Schnapper, 1998).

Kymlicka insiste pour sa part sur l'importance d'une identité nationale commune mais respectueuse des différences. Il y aurait urgence à définir la citoyenneté et à préciser ce qu'on veut lui donner comme sens si l'on veut créer un réel sentiment d'appartenance à une société en pleine transformation, en plus de favoriser la tolérance. Une éducation civique s'avère nécessaire et devrait s'attarder à l'identification de

certaines valeurs fondamentales communes auxquelles la citoyenneté se devrait de référer et qu'elle devrait promouvoir (Kymlicka, 1992).

Voilà donc quelques uns des principaux enjeux liés au renouvellement de la citoyenneté. Avant de passer à la section suivante, un dernier mot sur ce concept. Tant dans son sens moderne que traditionnel, celui-ci serait relié de près à l'idée d'espace public. Le fait que “ pour les Grecs l'activité politique était avant tout affaire de parole ” serait toujours vrai aujourd'hui (Thériault, 1999, p.6). Par ailleurs, en raison de la quête d'égalité qui caractérise les sociétés modernes, la citoyenneté serait “ vouée [...] à être une figure incomplète ”, difficile à atteindre dans la réalité (Thériault, 1999, p.6). Elle impliquerait, dirons-nous, un processus de nature centripète, faisant contrepoids au processus de l'exclusion.

2.2 L'éducation à la citoyenneté

Au-delà du discours, le renouvellement de la citoyenneté devrait prendre forme à travers des actions concrètes. L'éducation à la citoyenneté pourrait justement permettre au discours de devenir réalité. Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec propose à cet effet de développer un programme d'éducation à la citoyenneté dans les institutions scolaires. Mais avant de nous y attarder, intéressons-nous à quelques documents clés qui permettent de mieux situer le rôle de l'éducation dans une société démocratique.

2.2.1 L'UNESCO et la Commission d'étude sur la formation des adultes du Québec

En 1972, la Commission internationale sur le développement de l'éducation de l'UNESCO, sous la présidence d'Edgar Faure, publiait un rapport intitulé *Apprendre à être*. Le mandat de la Commission était d'étudier la situation de l'éducation dans le monde afin d'en tracer un bilan et de proposer des recommandations en vue de l'améliorer. D'emblée, le Rapport affirme que l'éducation est bel et bien la clé de la démocratie, donnant ainsi le ton au reste du document. La formation de base devrait permettre à l'individu “ de mieux s'intégrer dans le milieu, d'avoir plus fortement prise sur le réel, de mieux affirmer sa dignité personnelle, d'avoir accès aux sources d'un savoir qui lui soit utile, d'acquérir des savoir-faire et des techniques qui l'aideront à mieux vivre ” (Faure, 1972, p.45).

Quant à l'éducation des adultes, elle contribue “ à réveiller l'esprit civique, l'engagement social, l'intérêt pour autrui ”, en plus d'aider à échapper à l'isolement (Faure, 1972, p.171). Le développement de ce type d'éducation devrait d'ailleurs être une des priorités des stratégies éducatives des pays. L'éducation

extra-scolaire, qui comprend les activités de formation des groupes populaires, devrait également être encouragée, puisqu'elle offre des expériences concrètes d'éducation démocratique. Elle favorise l'éducation sociale, souvent négligée par les structures institutionnelles, qui vise à donner aux individus la conscience de leur place dans la société et à les encourager à participer démocratiquement à la vie en collectivité. La Commission recommande d'ailleurs que le financement de l'éducation soit mieux réparti afin d'aider au déroulement de ces activités extra-scolaires.

Quelques années plus tard, au Québec, on entamait une discussion semblable. Sous la présidence de Michèle Jean, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) rassembla, en 1981, plusieurs groupes s'intéressant à cette question. Le but était de remettre des propositions au gouvernement en vue de l'élaboration d'une politique globale sur l'éducation des adultes. En préambule du rapport, la Commission affirme " qu'assumer aujourd'hui les rôles requis au travail, à la maison, dans la vie sociale et culturelle, exige la maîtrise d'un ensemble complexe de connaissances et d'habiletés " (CEFA, 1982, p.8). Pour certains groupes, comme les femmes au foyer, les immigrants, les analphabètes, les détenus, les sous-scolarisés, les travailleurs peu qualifiés et les jeunes chômeurs, l'acquisition de ces connaissances et habiletés est primordiale.

Comme dans le Rapport Faure, la participation à la vie commune y est souhaitée. La participation démocratique dépasse le simple fait pour le gouvernement de consulter la population ; et pour participer réellement à la vie en société et aux débats qui touchent les citoyens, ces derniers doivent être en mesure de maîtriser l'information qu'ils reçoivent. Les objectifs visés seraient donc de permettre aux citoyens d'assumer leur rôle dans la société et de participer à la vie commune.

Enfin, encore ici, la vie associative est citée comme lieu et moyen permettant aux citoyens de participer à la vie démocratique. Les organismes populaires, estime-t-on, ont de plus démontré leur capacité de rejoindre les populations défavorisées, ce que les institutions publiques réussiraient difficilement.

2.2.2 Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme para-public dont le mandat, depuis 1964, est d'étudier différentes questions reliées à l'éducation pour ensuite conseiller le ministère de l'Éducation (MEQ). Un de ses récents rapports annuels, le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*, est consacré au thème de l'éducation à la citoyenneté. Ce document contient des recommandations visant à doter le système scolaire du Québec de mesures d'éducation à la citoyenneté.

Celle-ci devrait “ préparer des citoyens qui pourront se prendre en main et travailler tous ensemble, dans un contexte démocratique, à l’édification d’une société juste et équitable ” (CSE, 1998, p.12).

Le constat de départ est le suivant : la transition entre l’école et le marché du travail s’avère difficile pour de nombreux jeunes Québécois. Les conséquences d’une transition ratée peuvent entraîner la marginalisation et l’exclusion, dans un contexte où la pauvreté, l’analphabétisme, la crise de l’emploi, la violence et la difficulté de se mobiliser autour de valeurs communes sont des réalités. Une réflexion sur la citoyenneté s’impose donc, surtout qu’aujourd’hui, elle serait considérée par plusieurs comme trop passive. Par ailleurs, le Conseil souligne que les conditions socio-économiques dans lesquelles vivent plusieurs individus limitent l’accès réel à la citoyenneté. Enfin, il faut voir si la citoyenneté telle qu’on la perçoit intègre d’une part la notion de solidarité internationale, à l’heure où le *village global* entraîne une conscience approfondie de problèmes mondiaux tels que l’état de l’environnement, et d’autre part des objectifs s’apparentant à l’idée du *vivre ensemble*, dans une société où le pluralisme culturel confronte individus et institutions.

La citoyenneté qu’on veut développer devrait tendre vers un équilibre entre droits et responsabilités. Le Conseil dénonce l’opinion qui veut assimiler la responsabilité à une obligation d’autosuffisance économique. Il faut plutôt “ encourager, favoriser et permettre la participation et la prise de responsabilité et non condamner et juger leur absence ” (CSE, 1998, p.2). Ensuite, la citoyenneté devrait s’appuyer sur un espace du *vivre ensemble* qui tient compte de la difficulté à concilier un sentiment d’appartenance commune et le respect de la diversité. En dernier lieu, la citoyenneté doit être accessible à tous, elle doit être effective et concrète, et non seulement exister en théorie.

L’éducation à la citoyenneté se donne donc un double mandat : contribuer à l’harmonisation des rapports sociaux et à la cohésion sociale de même que favoriser chez le citoyen l’exercice d’un rôle actif dans la société. Les objectifs qu’elle poursuit sont les suivants : 1) amener le citoyen à comprendre sa responsabilité dans le fonctionnement de la société ; 2) développer chez le citoyen la capacité de participer de façon active et éclairée à l’évolution et à la transformation de la société ; et 3) poursuivre et favoriser la réflexion sur la démocratie, le pluralisme et l’engagement collectif.

Concrètement, le CSE propose une liste d’apprentissages prioritaires. D’abord, certaines *valeurs et attitudes* sont proposées : les valeurs démocratiques, le partage, la solidarité de même qu’une attitude d’ouverture sur le monde. Ensuite, pour les *connaissances*, on parle d’assurer une formation intellectuelle qui permette de développer l’esprit critique et une culture large et profonde, de même que de

connaissances concernant l'histoire du Québec, les institutions publiques, les fondements de la vie démocratique et la charte des droits, ainsi que la compréhension des réalités internationales. Enfin, sur le plan des *compétences*, le CSE considère comme prioritaires la maîtrise du français, vu comme langue de l'espace civique, ainsi que l'apprentissage de la délibération, du débat et de la prise de parole régulée.

Enfin, le Conseil reconnaît le rôle joué par le mouvement associatif, à travers entre autres les organismes d'éducation populaire, qui poursuivent des objectifs semblables. Ces organismes outillent les gens de façon concrète, encourageant chez eux la prise de parole, la conscientisation et la participation. À cet égard, mentionnons que dans un texte sur l'éducation à la démocratie, Alain Mougnotte (1994) reconnaît également la valeur de la vie associative et l'apport de celle-ci au développement de la citoyenneté. Ce secteur peut fournir aux citoyens des lieux authentiques de démocratie, où ils peuvent faire l'apprentissage concret du pouvoir tout en participant à un réseau capable d'influencer les décisions politiques. Pour Mougnotte, l'éducation à la démocratie réside essentiellement dans l'apprentissage de l'argumentation.

2.3 L'éducation populaire au Québec

Pour étudier la vision et l'expérience de l'éducation populaire en matière d'éducation à la citoyenneté, il s'avère utile de situer les groupes qui nous intéressent à l'intérieur du milieu communautaire, ce dernier étant vaste et hétérogène.

2.3.1 Le milieu communautaire et populaire

On parle parfois de mouvement, parfois de milieu ; il est parfois communautaire, parfois populaire. Les groupes populaires et communautaires qui composent ce mouvement n'ont pas tous les mêmes caractéristiques mais sont liés entre autres par une volonté de prise en charge démocratique des problèmes qui les affectent. Le mouvement est décrit comme un ensemble relativement vaste et diversifié des organisations qui reposent sur la participation populaire (ou la participation de la communauté), et qui se développe en marge des partis politiques et des organisations syndicales sur le terrain des conditions de vie et de la consommation collective. (Bélanger et Lévesque, 1992, p.713)

Divers auteurs semblent s'entendre sur une classification du mouvement populaire et communautaire au Québec par "générations" (Bélanger et Lévesque, 1992 ; Favreau et Lévesque, 1996) ou par

“décennies” (Lamoureux et al., 1996). Ce mode de présentation permet de saisir l’ampleur du mouvement, de même que sa capacité d’évoluer.

Considérés comme les ancêtres des groupes populaires et communautaires, les comités de citoyens sont nés durant les années soixante (Lamoureux et al., 1996). Ces comités rassemblent des personnes qui veulent que leur point de vue sur les transformations en cours dans leur localité soit entendu et qui veulent participer aux débats et aux décisions susceptibles d’avoir un impact sur leurs conditions de vie et de travail. “ Avec l’aide de l’animateur, le comité de citoyens constitue une véritable école populaire de formation à l’action collective ” qui se développe dans les milieux populaires et dont un des objectifs est de redonner aux citoyens leur dignité (Bélanger et Lévesque, 1992, p.716).

Pour leur part, Favreau et Lévesque (1996) décrivent cette première génération de groupes populaires comme celle de l’éducation populaire. À travers la défense de droits sociaux et l’éducation ‘conscientisante’, les groupes d’éducation populaire entretiennent des rapports de contestation avec l’État. Leur développement prendra de l’ampleur durant la décennie qui suit. Enfin, une des sources d’inspiration idéologique de l’action communautaire de cette époque serait l’éducation libéralisante de Paolo Freire (Lamoureux et al., 1996, citant Doucet et Favreau, 1991).

Au début des années soixante-dix, les expériences d’éducation populaire se multiplient et prennent différentes formes (Lamoureux et al., 1996). Les comités de citoyens semblent avoir emprunté deux voies : celle de l’action politique et celle de l’offre de services à la population. La première direction amène certains groupes à s’impliquer en politique au niveau municipal alors que d’autres se radicalisent. Quant à la seconde direction, elle donnera naissance à de nombreux groupes populaires, dont les comptoirs alimentaires, les associations d’économie familiale, les garderies populaires et les coopératives d’habitation.

Toutefois, ce développement n’empêche pas les groupes de continuer à revendiquer auprès de l’État l’élargissement des droits sociaux, de nouveaux services, la participation des citoyens dans la gestion de ces derniers de même qu’une réelle transformation de la société à plus long terme (Bélanger et Lévesque, 1992).

La décennie 1980 est marquée par une crise économique qui devient un facteur déterminant dans le tournant que prendront les organismes communautaires et populaires. Les groupes qui offrent des services sont vus plus que jamais par l’État comme aptes à assumer un rôle dans la société pour répondre à des

besoins de la population, besoins que les structures institutionnelles ont de plus en plus de difficultés à combler. Le discours sur la décentralisation et le partenariat entre ces groupes et l'État émerge (Bélanger et Lévesque, 1992). Cette génération est celle du développement de services communautaires de proximité dans le champ de la santé et des services sociaux (Favreau et Lévesque, 1996).

La question du financement reste problématique, surtout pour les groupes qui demeurent hors des champs privilégiés par l'État. "Ainsi, à la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation du Québec, les subventions aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) ont diminué" (Bélanger et Lévesque, 1992, p.727). Par ailleurs, le communautaire investit le champ économique : l'économie sociale et le développement économique communautaire s'imposent comme champs d'intervention (Lamoureux et al., 1996). Devant la montée de l'exclusion et la difficulté pour certains de s'intégrer à la collectivité en raison de la crise de l'emploi, ce champ d'action est perçu par plusieurs comme une occasion de renouvellement pour le secteur communautaire.

Quant au partenariat, devant la montée du néolibéralisme et le désengagement de l'État, certains l'associent à une forme de sous-traitance, où les groupes assument, à des coûts moindres, des services auparavant offerts par l'État. On craint également que la démocratie connaisse un recul, puisque les citoyens demeurent éloignés des lieux de décisions. Mais pour d'autres, le partenariat semble prometteur puisque "susceptible de dégager un nouvel espace de pouvoir qui permettrait aux forces vives des communautés d'être parties prenantes aux décisions concernant non seulement l'aménagement du territoire mais aussi tout ce qui affecte le cadre de vie" (Bélanger et Lévesque, 1992, p.738).

La décennie des années quatre-vingt-dix semble s'inscrire en continuité directe avec la précédente. Rappelons que c'est l'époque de la *Réforme Côté*, qui affirme vouloir placer le citoyen au cœur du réseau de la santé et des services sociaux, tout en reconnaissant le rôle des organismes communautaires. Craintifs, ces derniers ont peur de perdre leur autonomie. Bien qu'on observe une tendance vers une attitude plus consensuelle et "une relative 'perte de vitesse' d'une certaine forme d'action sociale axée sur la défense des droits sociaux [...], l'action socio-politique existe toujours et demeure pertinente devant les grandes compressions budgétaires et la disparition des programmes sociaux" (Lamoureux, 1996, p.46 et 49).

Par ailleurs, alors que la question de l'emploi continue d'être préoccupante, le développement de "l'employabilité" devient un enjeu important pour certains organismes communautaires. C'est la génération de l'insertion par l'activité économique et le développement local. Le partenariat demeure,

mais ne se limite plus aux liens entre le communautaire et le public ; il intègre maintenant le secteur privé (Favreau et Lévesque, 1996).

Aujourd'hui, l'éducation populaire semble avoir perdu quelques plumes depuis les années soixante, tandis que d'autres types d'interventions reliées au développement économique se sont révélées plus rassembleuses. Quant à la notion de citoyenneté, elle serait centrale en action communautaire : " les pratiques communautaires sont l'expression par excellence de l'exercice d'une citoyenneté réelle, active, signifiante " (Lamoureux et al., 1996, p.427). Dès les premiers comités de citoyens, on cherchait à élargir l'espace de participation des membres des collectivités. Aujourd'hui, on s'inquiète devant un certain discours qui semble limiter l'exercice de la citoyenneté au seul fait de détenir un emploi. On constate également que pour être un citoyen actif, l'individu doit poursuivre une certaine démarche éducative qui lui permettra de comprendre les enjeux sociaux et de participer aux décisions qui ont des impacts sur son milieu de vie (Lamoureux et al., 1996).

2.3.2 Le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec

Le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ) regroupe une multitude d'organismes communautaires situés un peu partout sur le territoire québécois. En 1989, le MEPACQ publie les résultats d'une recherche effectuée auprès de ses groupes membres, où il dresse un portrait des pratiques proposées par ces groupes. Ceux-ci souscrivent tous à une même définition de l'éducation populaire autonome. Il s'agit de :

L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens et citoyennes 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. (Savoie, 1989, p. 8)

Œuvrant dans différents secteurs, comme par exemple le logement, les communications, la condition féminine, la violence ou l'alphabétisation, les groupes poursuivent des objectifs communs à travers une stratégie d'éducation populaire. Les objectifs sont la sensibilisation des membres et de la population à leurs conditions de vie, la prise en charge et l'autonomie des individus et des collectivités, puis le développement d'une capacité d'analyse critique.

De manière concrète, c'est surtout à travers des sessions de formation, des comités de travail et des campagnes de pression que les groupes agissent en fonction des buts fixés. Ils offrent également des

services d'accueil et d'information, de références, d'écoute et de soutien, en plus de mettre à la disposition de la population des centres de documentation. Quant à l'impact social désiré, l'auteure en parle ainsi : “ de nombreuses actions portées par les groupes visent l'analyse d'enjeux collectifs sur des sujets où les citoyens sont concernés par les décisions ” (Savoie, 1989, p.59).

Enfin, les personnes qui participent aux activités de ces groupes d'éducation populaire font une série d'apprentissages. Sur le plan des *connaissances*, les individus touchent à l'information juridique, à la santé, à certains problèmes sociaux tels que la violence et la pauvreté, à l'économie, au fonctionnement démocratique et à la solidarité internationale. D'autres apprentissages s'apparentent plutôt à des *habiletés*, qu'il s'agisse d'habiletés de base ou d'habiletés techniques et intellectuelles, telles que la rédaction de lettres, le travail d'équipe et la prise de décisions collectives. Enfin, les groupes travaillent également à développer certaines *attitudes*, comme l'ouverture aux différentes cultures, l'autonomie, l'intégration et l'implication sociale de même que la prise en charge collective. Cette dernière idée est explicitée par les notions d'intérêt pour le milieu, de conscientisation sociale, de solidarité, de sentiment d'appartenance et de coopération.

2.3.3 L'éducation vers la liberté selon Paolo Freire

Enfin, on ne peut parler d'éducation populaire sans évoquer l'œuvre de Paolo Freire (1978), qui a développé l'idée de l'éducation dans le sens de son effet libérateur sur les êtres humains. L'éducation serait liée à la volonté d'établir ou de renforcer la démocratie. Tout apprentissage devrait entraîner une prise de conscience, permettant ainsi aux individus de réagir à une situation qui leur est imposée. L'éducation ne doit pas être autoritaire ou assistantialiste, elle doit plutôt inciter les gens à s'aider eux-mêmes en encourageant le développement de leurs capacités à débattre les problèmes qui les concernent et à participer à leur résolution. Pour Freire, l'éducation doit permettre aux gens de se servir de leurs acquis intellectuels pour développer un sens critique permanent, en leur fournissant de véritables occasions de débats et d'échanges. Puis, “ s'il est une connaissance qui ne peut être assimilée que par l'expérience, [...] c'est bien la connaissance démocratique ” (Freire, 1978, p.96).

Par ailleurs, Freire mentionne souvent l'importance pour les êtres humains d'assumer les responsabilités sociales et politiques qui les concernent. Il définit même la responsabilité chez l'être humain comme “ ce qui constitue une des nécessités fondamentales de son être ” (Freire, 1978, p.58). L'éducation qu'il prône, soit l'éducation au dialogue, doit être orientée vers la responsabilité sociale et politique, qui s'assume à travers un vaste champ de possibilités, selon les intérêts et les capacités de chacun. Par exemple, il peut

s'agir de s'impliquer auprès de ses enfants, dans son milieu de travail, dans des regroupements sociaux ou des associations, dans la vie de son quartier ou de sa communauté, etc.

Freire rappelle que la passivité et la soumission d'un peuple peu instruit et peu revendicateur plaît aux autorités en place. Toute tentative d'instaurer une éducation démocratique encourageant véritablement la participation et la responsabilité sociale et politique chez la population leur déplaira sûrement. Il faudra donc s'attendre à des obstacles...

Cette première partie aura permis de constater que si l'évolution récente de la société semble appeler à une redéfinition de la citoyenneté, la réflexion en ce sens semble bien entamée. Comme l'éducation est depuis longtemps associée à la démocratie, l'éducation à la citoyenneté apparaît comme un moyen intéressant pour aider à l'insertion de certains individus qui peuvent éprouver des difficultés à cet égard. Les deux chapitres qui suivent serviront à expliciter encore plus les notions qui sont au cœur de cette recherche et à présenter la méthodologie utilisée.

DEUXIÈME PARTIE

LA RECHERCHE

CHAPITRE III

CADRE OPÉRAIRE

Certaines notions sont centrales pour cette recherche et il y a lieu de les définir suite au premier aperçu des chapitres précédents. La citoyenneté, d'abord, renvoie aux concepts de droits, de responsabilités et de participation. Quant à l'éducation à la citoyenneté, elle est proposée comme stratégie de lutte contre l'exclusion. Enfin, le milieu communautaire, comme espace de la société civile, est susceptible de jouer un rôle éducatif auprès de personnes vulnérables.

3.1 Citoyenneté, droits, responsabilités et participation

Le concept de **citoyenneté** est appelé à être renouvelé, à l'intérieur de certaines balises. L'exercice de la citoyenneté ne devrait pas se limiter à la réalisation d'une activité à caractère économique, malgré la tendance actuelle qui tend à responsabiliser l'individu quant à sa situation sociale et économique. Un tel choix ne ferait que légitimer une réalité qui mérite d'être questionnée.

Avant tout, le citoyen bénéficie de certains **droits** et privilèges : droits civils et politiques, sociaux et économiques, et aujourd'hui on parle également de droits culturels. Ces droits sont primordiaux et ne devraient pas être seulement formels ; leur respect prime sur les autres volets de la citoyenneté. Dans la mesure où ces droits sont respectés, le citoyen est apte à jouer son rôle en tant que membre de la société. Par rapport aux responsabilités associées à la participation à la vie sociale et politique, il y a danger de dérapages liés à une *sur-responsabilisation* individuelle des citoyens. La volonté d'encourager la participation chez les citoyens ne devrait pas se traduire en obligations.

Le citoyen est celui qui assume une **responsabilité sociale**, en contribuant à l'édification d'une société juste et équitable. Ainsi, il pose des actions en considérant les conséquences de celles-ci sur sa propre vie et sur celle de ses concitoyens. Le citoyen est conscient de faire partie d'un tout dont la qualité dépend de

chacun des membres. Il est motivé certes par son intérêt individuel et privé mais également par le bien commun. La citoyenneté se vit par l'adhésion à des valeurs communes universelles, par la participation au bien-être de sa famille, de sa communauté locale et élargie. Un autre aspect de la citoyenneté est la **participation politique**. Puisque le citoyen a le droit de participer aux décisions qui le concernent, il a les devoirs qui en découlent. Ces devoirs peuvent prendre différentes formes : s'informer, manifester son opinion, discuter en respectant les opinions divergentes, participer à des débats ou à des instances de négociation, ou encore, voter.

Bref, certaines formes du "vivre sa citoyenneté" peuvent être plus discrètes, surtout que, comme Kymlicka l'a souligné, la vie privée est le lieu auquel les individus accordent le plus de temps et d'énergie, et duquel ils retirent le plus de satisfaction. Ainsi, il faudrait assurer aux citoyens l'accès à des moyens leur permettant de participer activement à la vie sociale et politique. Certaines conditions pourraient ainsi permettre de subvenir à leurs besoins tout en participant à une quelconque activité ou regroupement à caractère social, à des structures politiques fournissant plus qu'une apparence de participation au processus de prise de décision ainsi qu'au développement des compétences nécessaires à cette participation.

Quant à la **contribution économique**, elle peut aussi se réaliser de diverses façons, surtout si on se base sur la définition première d'*économique*, c'est-à-dire "qui concerne l'administration d'une maison" (Petit Robert, 1995, p.712). Le citoyen s'efforcera donc de détenir un emploi, si c'est possible, ou de participer librement à des programmes de formation et d'insertion, dans la mesure où ceux-ci contribuent vraiment à augmenter ses chances de s'intégrer ou de trouver un emploi stable. Sinon, il pourra quand même participer, librement toujours, à des activités moins formelles, telles que l'entretien de sa maison, de son quartier ou modifier son comportement de manière à protéger l'environnement, activités qui devront toutefois être reconnues comme ayant une valeur réelle pour la communauté.

Il se dégage également de la réflexion sur le renouvellement de la citoyenneté une sensibilité à la diversité culturelle. Le concept de citoyenneté pourrait référer à des valeurs démocratiques et aux droits de la personne, dans une perspective universelle. Le contexte actuel de mondialisation et d'ouverture des frontières appelle ce genre d'approche, qui favoriserait tant la solidarité transnationale que celle entre citoyens d'un même État national.

3.2 Éducation à la citoyenneté et insertion

L'**éducation à la citoyenneté** se traduit par des activités qui ont pour objet de transmettre un contenu et de susciter l'expérience nécessaires pour que les individus puissent vivre pleinement leur citoyenneté (un tableau situé à l'annexe A dresse un bilan des réflexions en la matière rapportées dans la première partie de ce mémoire). Cette éducation sensibilise aux valeurs fondamentales qui sont à la base du *vivre ensemble*. Ce type d'éducation devrait également transmettre les connaissances nécessaires à l'évaluation de sa propre situation et celles nécessaires à la compréhension du fonctionnement de la société. Elle vise par le fait même à développer des habiletés précises qui devraient permettre aux citoyens de jouer différents rôles utiles dans cette société. Enfin, cette éducation devrait également porter sur les droits et devoirs rattachés à l'exercice de la citoyenneté.

Par ailleurs, notre recherche s'arrête également à la notion d'**insertion**, réalité connexe à la citoyenneté. Être citoyen signifie, pour l'individu, être membre à part entière de la société dans laquelle il vit. Neil Bissoondath (1995, p.225) le résume bien lorsqu'il énonce que " la citoyenneté est affaire d'inclusion ". En effet, l'exercice de la citoyenneté doit mener à l'insertion des individus dans la communauté. L'insertion dans l'espace du *vivre ensemble* s'effectue par la contribution, aussi minime soit-elle, au bien commun, et se vit dans une relation de réciprocité où le citoyen reçoit de la collectivité et donne également, non de façon calculée mais dans la mesure de sa propre spécificité.

3.3 Milieu communautaire et éducation populaire

L'expression **milieu communautaire** renvoie aux groupes populaires ou communautaires qui émergent de la société civile. Ces groupes rassemblent des individus qui se sentent concernés souvent par une question spécifique et qui poursuivent généralement un objectif de changement social. Le Rapport Faure, le Rapport Jean et le Conseil supérieur de l'éducation voient tous dans la vie associative un moyen d'expression et d'action permettant aux citoyens de vivre la démocratie et de faire des apprentissages en ce sens.

Pour les fins de cette recherche, nous nous sommes arrêtés à une composante de ce milieu, soit celle qui privilégie la stratégie de **l'éducation populaire**. Cette dernière serait en fait un type d'intervention par lequel des groupes rejoignent des individus et des populations aux prises avec différentes difficultés. Ces groupes tentent de transmettre à ces individus et populations des valeurs, des connaissances et des habiletés leur permettant de se prendre en charge et d'être partie prenante de leur collectivité.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche retenue pour ce mémoire est l'étude de cas. Ce chapitre sera consacré à la présentation de cette méthodologie, des unités d'étude choisies, du déroulement de la collecte de données et de la méthode d'analyse. Ensuite, les limites caractérisant ce type de recherche seront cernées afin de discuter de la portée que peuvent avoir les conclusions de cette étude.

4.1 L'étude de cas

L'étude de cas est une méthodologie de recherche qui s'attarde à un phénomène contemporain en considérant le contexte auquel il est lié et duquel il ne se distingue pas clairement (Yin, 1994). Elle permet de réaliser une analyse approfondie et systématique d'une ou de plusieurs unités d'étude spécifiques, à l'aide de plus d'une source de données.

Dès la conception de ce projet de recherche, il est apparu évident que l'étude de cas s'avérait la méthode de recherche la plus appropriée pour les questions qui nous intéressaient. L'étude de l'éducation populaire et de la citoyenneté demande à être appréhendée de façon qualitative. Comme le démontre le cadre théorique, le sens que l'on donne à ces concepts semble fortement lié au contexte social dans lequel on se trouve. Il s'agit aussi de phénomènes qui font appel à la subjectivité des personnes appelées à en livrer une interprétation. Cette étude de cas, de nature exploratoire, cherche justement à illustrer comment ces concepts sont abordés dans le nouveau contexte social décrit dans la section précédente.

4.1.1 Pour orienter l'étude

Comme le chercheur ne peut enquêter sur le terrain sans avoir préalablement approfondi la question qui l'intéresse, une revue de littérature s'impose dès le début. Dans notre cas, celle-ci a servi à préciser les questions que nous voulions explorer et ainsi éviter une démarche aléatoire. La théorie ainsi explorée a non seulement été utilisée pour élaborer la problématique de recherche, le cadre théorique et les questions de recherche, elle s'est avérée également utile au moment de tirer des conclusions. À cet égard, Robert K. Yin (1994, p.31) précise : “ *a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study* ”.

Cette étude de cas est de type multiple, en ce sens que deux unités ont été choisies pour explorer les questions qui nous intéressent. Il s'agit de deux organismes à but non lucratif, impliqués dans l'éducation populaire à différents niveaux. Bien qu'un seul organisme aurait pu suffire pour réaliser cette recherche, nous avons cru bon de nous arrêter à deux organismes, malgré le temps et les ressources supplémentaires qu'une telle démarche a exigés. L'étude de deux organismes permet de recueillir des données variées, en plus de rendre possible un exercice de confrontation de ces données.

Le choix des organismes a été guidé par un souci d'exemplarité. Deux groupes impliqués dans l'éducation populaire ont été retenus. En choisissant des groupes dont l'implication sur le plan de l'éducation populaire se situe à des niveaux différents, nous voulions éviter d'étudier des organismes identiques quant à leur lien avec la population. Comme la citoyenneté est un concept complexe, dont la portée est plutôt large, nous avons opté pour des organismes qui jouent également un rôle de liaison et de réflexion sur le sujet de l'éducation populaire. Ceci nous a permis d'explorer les différents niveaux où la réflexion et l'action dans le vaste champ de l'éducation à la citoyenneté ont lieu et non de nous limiter à un seul type d'intervention en la matière. Bref, il fallait s'assurer de rendre évidentes la variété et la complexité dans la réflexion sur la notion de citoyenneté.

Le premier organisme retenu est la *Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire* de l'Outaouais (Trovep). Cet organisme rassemble 19 groupes d'éducation populaire de la région de l'Outaouais auxquels il offre des services de soutien, en plus de constituer un lieu d'échanges et de promotion de l'éducation populaire autonome. Il s'agit d'ailleurs d'une structure reproduite ailleurs au Québec, où d'autres regroupements régionaux semblables existent. Comme la Trovep réunit une multitude de groupes communautaires, nous avons estimé qu'elle serait en mesure de nous fournir un aperçu concret des différentes interventions possibles en matière d'éducation à la citoyenneté.

Le second organisme retenu est l'*Institut canadien d'éducation des adultes* (ICEA), situé à Montréal mais dont l'envergure est nationale. À l'œuvre depuis plus de 50 ans, l'ICEA regroupe plus de 80 organismes membres issus de différents milieux préoccupés par la question de l'éducation des adultes, dont les milieux populaires et communautaires. Cet organisme, à travers différentes activités, encourage l'exercice du droit à l'éducation pour les adultes, dans une perspective de formation continue. Ce choix nous avait été proposé par un correcteur auquel nous avons soumis notre projet et nous l'avons retenu en raison de la position centrale qu'occupe l'ICEA dans le débat sur l'éducation des adultes au Québec. Il s'agit également d'un organisme qui connaît bien la question de l'éducation en milieu populaire.

Nous avons ainsi pu recueillir des informations aptes à nous fournir un aperçu concret de ce qui se passe à l'intérieur du mouvement d'éducation populaire en matière d'éducation à la citoyenneté. En plus de s'attarder à la conception de l'éducation à la citoyenneté propre aux deux organismes étudiés, nous avons également pensé qu'il serait intéressant de mettre en parallèle ces résultats avec la proposition du Conseil supérieur de l'éducation du Québec en matière d'éducation à la citoyenneté. Cette proposition nous permet d'entrevoir où se situe la réflexion au niveau institutionnel sur les notions qui nous intéressent.

4.1.2 Collecte de données

Nous avons par la suite procédé à la cueillette des données pertinentes. Pour être considérée valide, une étude de cas doit reposer sur au moins deux sources d'informations (Yin, 1994). Les sources choisies pour cette recherche sont des entrevues semi-dirigées et des documents produits ou utilisés par chacun des organismes et considérés comme pertinents pour notre sujet. Bien qu'il aurait été possible de faire également de l'observation participante, cette option n'a pas été retenue. Comme l'objet de cette recherche concerne plutôt la réflexion au sein des organismes sur le sujet de l'éducation à la citoyenneté, nous avons cru plus profitable de consacrer plus de temps et d'énergie à l'analyse des propos et des écrits que d'assister à des activités.

Les entrevues auprès des informateurs clés ont été réalisées à l'aide d'un guide d'entrevue (*voir* annexe B). Lorsque nécessaires, quelques modifications ont été amenées à ce guide, afin de l'adapter aux personnes rencontrées et au contexte dans lequel se déroulait l'entrevue. Les entrevues semi-dirigées visaient à recueillir des faits et des données précises mais également des opinions et des perceptions plus personnelles. Les questions concernaient d'abord l'organisme, son fonctionnement et sa raison d'être. Les activités de l'organisme ont ensuite été regardées, en creusant surtout les aspects formation et éducation, ainsi que la définition du concept d'éducation populaire. Enfin, certaines questions cherchaient à vérifier si l'organisme considère la citoyenneté dans son approche, comment il la définit ainsi que son interprétation des droits et des responsabilités des citoyens.

Les premiers informateurs de chaque organisme ont été choisis en fonction du rôle occupé, c'est-à-dire un rôle central leur permettant de connaître assez bien les différents aspects de l'organisme. Les informateurs suivants ont été approchés suite aux recommandations des premiers. L'identité des informateurs demeure confidentielle et des formulaires de consentement ont été signés à cet égard. Mentionnons pour terminer que nous avons été très bien reçues dans chacun des deux organismes.

La documentation constitue la seconde source d'information de cette étude. Certains documents peuvent fournir des données nouvelles et distinctes de celles recueillies lors des entrevues. Toutefois, la plupart servent à mettre en relief les propos des informateurs rencontrés, appuyant ainsi les données accumulées et permettant de renforcer l'analyse qui suivra. Alors que certains documents sont produits par les organismes, d'autres le sont par des collaborateurs ou par d'autres groupes. Ces derniers font quand même partie du corpus puisqu'ils sont utilisés par les organismes au même titre que les premiers.

La collecte de ces documents s'est déroulée en plusieurs temps, mais de façon différente pour chaque organisme. Une première visite à la Trovep a servi à établir un contact avec un informateur clé, en plus de donner lieu à une première collecte de documents. D'autres documents, considérés comme pertinents par un des informateurs, ont été transmis lors d'une entrevue.

À l'ICEA, le processus fut différent en raison du nombre élevé de documents produits par l'organisme, qui diffuse beaucoup d'information. Une recherche en bibliothèque nous a d'abord permis de relever tous les documents pertinents, jugés ainsi en raison de l'évocation de différents thèmes dont l'éducation populaire, la citoyenneté et la démocratie. En procédant par élimination, nous avons laissé tomber les documents traitant exclusivement de thèmes non reliés, comme les médias ou les syndicats, ou dont la date de publication précédait le milieu des années quatre-vingt. D'autres documents ont été recueillis lors des entrevues, de même que sur le site Internet de l'organisme. Pour terminer, deux listes compilant les documents remis par chaque organisme ont été soumis aux informateurs respectifs, afin de s'assurer qu'aucun texte significatif n'ait été oublié.

Enfin, toute information recueillie et analysée a été conservée de façon indépendante de l'étude comme telle, dans une base de données différente. Concrètement, tout au long de la recherche, trois bibliographies différentes furent construites : une pour chacun des organismes et une pour le cadre théorique et la problématique. Les *verbatim* des entrevues ont également été conservés dans leur forme originale. Le but de cet exercice était de permettre de retrouver aisément la source des informations sur lesquelles sont basées les analyses qui font partie de ce rapport final (Yin, 1994).

4.2 Analyse

Dans une recherche de type qualitatif, l'analyse des données doit être rigoureuse, en raison du danger d'interprétation et de biais. Nous nous sommes donc référés à un modèle d'analyse qui relève l'importance de la contextualisation pour aider le chercheur à comprendre et à dépasser l'impression première face aux données et propos recueillis.

Ce modèle d'analyse est le modèle ethno-épidémiologique, qui s'efforce de faire émerger le sens que donnent les personnes concernées aux concepts qui intéressent le chercheur, de même que le contexte qui en influence leur compréhension. En s'arrêtant au contexte social et culturel dans lequel se déroule l'action qui retient son attention, le chercheur tient compte de l'influence de ce contexte sur les perceptions et interprétations des personnes dont il analyse les propos. Il s'agit d'un modèle qui préconise une approche plutôt "compréhensive et interprétative, plus flexible et sensible" (Massé, 1993, p.111).

Le modèle ethno-épidémiologique semble pertinent pour l'analyse de nos données puisque la vision de la citoyenneté ne peut être extirpée du contexte socioculturel dans lequel elle est pensée et appliquée. Ce mémoire tentera donc d'aller chercher le sens de la citoyenneté chez les gens qui réfléchissent sur la question de l'éducation populaire, permettant ainsi de déceler, entre autres, le sens des apprentissages réalisés au sein des groupes d'éducation populaire et la perception des droits et responsabilités du citoyen.

Concrètement, il importe pour le chercheur de déterminer une stratégie générale de recherche. Une des possibilités est de retourner aux questions qui sont à l'origine de la recherche pour ensuite aligner l'information recueillie sur ces propositions de départ (Yin, 1994). La question au cœur de cette recherche était la suivante : de quelles façons, dans le contexte actuel du Québec, les organismes d'éducation populaire relèvent-ils les défis de l'éducation à la citoyenneté ? L'information recueillie sera donc exposée de manière à répondre à ce questionnement, en faisant un aller-retour constant entre les objectifs de départ, les données recueillies et le cadre théorique, tout en gardant en tête les préoccupations exposées dans le cadre général. Chaque organisme sera pris séparément, afin de voir les similitudes et les différences entre leurs visions et leurs expériences.

Une grille a été construite pour analyser le contenu des entrevues et la documentation (*voir annexe C*). Les entrevues ont été codifiées à l'aide du logiciel *Nud*Ist*, qui a permis de classer les données selon les

catégories d'information désirées, de faire ressortir les récurrences de même que de confronter les propos des différents informateurs.

4.3 Limites et portée

L'utilisation de l'étude de cas comme méthodologie de recherche donne lieu à certaines critiques (Yin, 1994). Une première critique souvent formulée est le manque de rigueur de la méthodologie. On imagine le chercheur qui recueille des documents ici et là et qui effectue certaines entrevues au gré de ses rencontres, sans planification. C'est pourquoi l'étude de cas doit être effectuée de façon systématique, à l'aide d'outils comme le plan de recherche (ici le projet de mémoire), le schéma d'entrevue et la grille d'analyse. Ces instruments permettent au chercheur de déterminer clairement les objectifs visés, les questions à poser, les unités d'analyse, le lien entre les données à recueillir et la théorie, ainsi que des critères utiles à l'interprétation des données. Il est alors possible de réduire les probabilités que des informations importantes puissent nous échapper.

Une autre critique concerne le risque que les opinions personnelles du chercheur influencent à son insu l'interprétation des données. Comment s'assurer que ces opinions ne guident pas indûment le chercheur et faussent les résultats de la recherche ? Différentes techniques peuvent être utilisées pour éviter cet écueil (Yin, 1994). D'abord, il est recommandé d'utiliser différentes sources d'information, comme il a été fait ici en utilisant des entrevues et de la documentation. Les données ont ensuite été présentées de manière à ce qu'un lecteur soit capable de suivre le cheminement de l'analyse réalisée à partir des données, c'est-à-dire d'arriver à des conclusions semblables en lui permettant de se référer à des données concrètes et clairement identifiées tout au long du rapport. Enfin, un relevé des démarches effectuées depuis le début de ce projet permet de vérifier les différentes étapes parcourues et les différentes sources utilisées.

Une dernière critique parfois associée aux études de cas concerne leur ampleur, parfois démesurée. Il s'agirait alors de documents massifs et difficiles à absorber. C'est une autre raison qui justifie l'importance du projet de mémoire. Nous croyons que, dans notre cas, ce dernier était assez précis et cernait bien notre objet de recherche, permettant ainsi d'obtenir des résultats concis. De même, ce mémoire a été rédigé en suivant des recommandations utiles pour la présentation d'une étude de cas : les lecteurs cibles ont été déterminés à l'avance et d'autres mémoires ont été lus. Nous avons également tenté d'illustrer l'analyse à l'aide de tableaux distribués tout au long du texte. Enfin, les chapitres suivent l'évolution de notre pensée au fil de nos constatations et découvertes.

Quant à la portée des résultats d'une étude de cas, il est nécessaire de rappeler ici que les résultats d'une telle recherche ne se prêtent pas à la généralisation comme le permettent parfois ceux d'un sondage ou d'une recherche de nature quantitative (Yin, 1994). Nous ne pouvons en effet prétendre que nos résultats s'appliquent à tous les organismes d'éducation populaire du Québec. Ce serait faire fausse route, et ce serait aussi passer outre la pertinence d'une telle recherche.

Les résultats s'avèrent intéressants dans une autre optique. On peut en effet parler pour l'étude de cas de *généralisation analytique* des résultats par opposition à la *généralisation statistique* à laquelle tendent les recherches quantitatives. Bien que les conclusions de cette recherche ne peuvent être jugées comme s'appliquant à tout cas semblable à celui étudié, elles peuvent contribuer au développement de la théorie qui sous-tend la recherche. Ainsi, nous croyons contribuer d'une part à la réflexion en cours actuellement sur l'évolution du concept de la citoyenneté, le rôle de la société civile et les moyens d'insérer les populations marginalisées. D'autre part, certaines constatations pourraient servir d'inspiration pour des interventions futures en matière d'éducation populaire.

Maintenant que la méthodologie a été explicitée, nous pouvons passer à la prochaine partie, consacrée à la présentation des résultats. Un premier chapitre propose une description de chaque organisme, en s'attardant entre autres au fonctionnement, à la mission et aux activités de chacun. Ensuite, la définition de l'éducation populaire et les apprentissages qu'elle veut transmettre seront abordés, de même que la conception de la citoyenneté mise de l'avant par ces deux organismes. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à l'analyse de ces données en fonction de nos questions de recherche, afin de dégager les liens possibles entre l'éducation populaire et l'éducation à la citoyenneté.

TROISIÈME PARTIE

RÉSULTATS ET ANALYSE

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre sera consacré à la description des deux organismes qui servent d'unités d'étude. Nous aborderons d'abord l'historique, la mission, le fonctionnement et les activités de chacun, dans le but de bien situer les lecteurs par rapport à ces organismes. Une deuxième section servira à définir l'éducation populaire et les apprentissages qu'elle cherche à transmettre. Enfin, nous terminerons avec la conception de la citoyenneté propre à chacun des organismes.

5.1 La Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais

Le premier organisme étudié est la Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais. Dans le texte, les expressions Trovep ou Table seront utilisées pour référer à cet organisme. Quelques mots sur les informateurs s'avèrent d'abord nécessaires.

Le premier informateur (T1) rencontré œuvre à la Trovep depuis plus de 15 ans, où il assume un rôle central. Il a su fournir des informations sur, entre autres, les activités de l'organisme, sa mission et les objectifs poursuivis. Quant au second informateur rencontré (T2), il a travaillé à la Table pendant 12 ans avant de devenir, il y a cinq ans, coordonnateur d'un des organismes membres de la Table. Un des apports de cet informateur fut de nous parler non seulement de la Table mais également des formes concrètes que peut prendre l'éducation populaire au quotidien.

Tous deux, à travers leurs différentes fonctions, ont animé et participé aux assemblées générales de la Trovep et à de nombreux comités, en plus de donner des formations aux personnes issues des groupes membres. Ils ont également assumé des tâches de gestion administrative et financière. Leur long engagement en éducation populaire les place dans une position privilégiée pour commenter l'évolution de

cette approche ainsi que les enjeux qui y sont reliés, comme celui de la citoyenneté. Enfin, la liste des documents utilisés pour l'étude de la Trovep est disponible en annexe (*voir* annexe D).

5.1.1 Présentation de la Trovep et historique

La Trovep de l'Outaouais est un organisme à but non lucratif (OBNL) qui regroupe 19 groupes d'éducation populaire autonome situés sur le territoire de la région québécoise 07. Ces organismes interviennent dans différents secteurs, soit la défense de droits, les services et l'animation. Ils sont unis par une même définition de l'éducation populaire autonome (EPA), laquelle sera explicitée dans une prochaine section, mais qui se résume à des apprentissages à la prise en charge des conditions de vie et de travail, dans le but de les améliorer et, finalement, de transformer la société (Trovep, 1986).

La Table est entièrement prise en charge par ses membres (Trovep, 1986). Un informateur précise : “ on veut que les groupes aient une vraie prise sur la Table, dans le sens que c'est ‘leur’ regroupement [...] les groupes se voient vraiment souvent ” (T1), tandis que l'autre renchérit : “ la Table, c'est rien, c'est les organismes qui la composent! ” (T2). La Trovep joue un rôle de soutien par rapport à ses membres et de promotion de l'EPA, en plus d'intervenir dans divers dossiers à caractère social à travers la formation et la mobilisation de ses groupes membres (MEPACQ, 1998a).

Pour le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ), dont la Trovep est membre à l'instar de dix autres tables régionales,

une Table régionale est un regroupement, contrôlé démocratiquement et exclusivement par des groupes d'éducation populaire autonome, et ayant ses activités sur un territoire délimité. En plus d'adhérer à la définition de l'éducation populaire autonome, une Table régionale exerce elle-même des activités dans ce sens.
(MEPACQ, 1999a, p.5)

Les origines de la Trovep coïncident avec la naissance, en 1968, des premiers comités de citoyens de Hull. C'est l'époque où un mouvement d'animation populaire émerge des quartiers de Hull (T1), au moment où le diocèse et d'autres organismes d'intervention, préoccupés par le peu de participation des gens à la prise de décisions économiques et politiques les concernant, effectuent une enquête auprès de la population. Les participants constatent alors qu'ils partagent des conditions de vie semblables, ce qui les amène à se regrouper (Trovep, 1986).

Ces comités luttent sur plusieurs fronts : ils dénoncent les expropriations, demandent une garderie et des feux de circulation ou défendent les droits des assistés sociaux (Tropep, 1986). C'est ainsi que prend forme le concept d'éducation populaire autonome, puisqu'à travers ces actions, les groupes prennent " conscience que ce travail est un travail d'éducation à la prise en charge de nos conditions de vie et de travail pour les améliorer " (T1). En 1972, ces groupes se rassemblent pour former le Regroupement des comités de citoyens de Hull.

Au même moment, les groupes de l'Outaouais, accompagnés de l'Institut canadien pour l'éducation des adultes, font pression auprès du gouvernement du Québec pour obtenir du soutien. Québec reconnaît alors l'éducation populaire en instaurant son Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), sous la responsabilité de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). En 1973, les différents groupes financés par ce programme décident de s'unir, donnant ainsi naissance à la Tropep de l'Outaouais, premier regroupement régional en EPA du Québec (Tropep, s.d.³).

Le financement alors reçu de la DGEA par les huit groupes est mis en commun puis redivisé selon les besoins et l'importance accordée à certains dossiers : " les organismes réunis à la Table ont développé immédiatement la pratique de mise en commun de ces subventions, pour un repartage à partir des besoins du milieu " (T1). Les décisions se prennent en assemblée générale. Cette façon de procéder sera officialisée à la suite de négociations avec le gouvernement, en 1976, alors que la Table est reconnue comme un collectif. Cette accréditation unique lui permet de recevoir une seule subvention et de gérer cet argent elle-même (Tropep, 1986).

Au début des années quatre-vingt, malgré les subventions du Programme d'aide aux OVEP et de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais, les groupes survivent à peine. Ils mettent donc sur pied un outil d'autofinancement, le Fonds populaire de solidarité. Cette campagne de financement annuelle permet non seulement de ramasser des sous à l'aide de moyens originaux mais aussi de faire connaître l'EPA et la Table (Tropep, 1986).

La situation est davantage précaire depuis 1992, année où les Commissions scolaires de la région ont cessé de financer la Tropep en raison de réductions au budget en matière d'éducation des adultes du MEQ (Tropep, s.d.³). La Tropep recevait des Commissions scolaires des enveloppes pour des activités socio-culturelles à portée éducative depuis 1974 (Tropep, 1986). Enfin, au moment de l'entrevue, on craignait que la subvention globale de la DGEA en soit à sa dernière année, puisque le ministère venait

d'obliger l'accréditation individuelle de chaque membre : “ il veut un lien direct avec les organismes ” (T1).

5.1.2 Mission et objectifs

La mission de la Trovep est d'assurer le développement de l'EPA. La promotion de l'EPA et le soutien des groupes qui ont choisi ce mode d'intervention se concrétisent entre autres par la recherche de financement et le souci de préservation de l'autonomie des organismes “ pour ne pas qu'ils deviennent des sous-traitants à la solde de l'État ” (T1). La Trovep représente le mouvement d'EPA dans la région de l'Outaouais et le défend auprès des élus, des instances décisionnelles et des lieux de concertation. Afin de promouvoir cette pratique, la Table poursuit également une mission de formation et d'animation auprès des organismes membres. Cette formation se réalise entre autres par la vulgarisation d'enjeux ou de concepts complexes qui touchent les groupes et les personnes auprès desquelles ces derniers œuvrent. En bout de ligne, la mission des groupes d'EPA est “ d'outiller les personnes à l'amélioration de leurs conditions de vie ” (T2).

Dans une trousse d'adhésion conçue pour les groupes intéressés par l'EPA, la Trovep (1986, p.1) présente sa mission ainsi :

1. Promouvoir activement la reconnaissance politique et financière des groupes d'éducation populaire autonome ;
2. Promouvoir activement les alternatives sociales et politiques mises de l'avant par les groupes membres de la Table ronde en recherchant des solidarités régionales et internationales les plus larges possibles ;
3. Fournir des services aux membres : défi collectif de financement, organisation et formation, transmission d'information, échange de ressources et expertises entre les groupes tant au niveau information et formation.

Bref, la Trovep et les autres tables régionales membres du MEPACQ cherchent à promouvoir tant l'éducation conscientisante que la vie associative (MEPACQ, 1998a).

À plus long terme, la Trovep et ses organismes membres “ partagent le même désir de bâtir un monde différent où ceux et celles qu'on laisse habituellement de côté participent à la vie collective et aux décisions politiques qui les concernent ” (Trovep, 1986, p.4). Dans le même sens, la lutte et la promotion de la justice sociale devraient constituer le mandat principal des groupes d'EPA (Table de l'Estrie, 1998).

Enfin, sept objectifs sont répertoriés dans le document de présentation de la Trovep de l'Outaouais (1986) :

1. Reconnaissance et financement de l'éducation populaire ;
2. Entraide dans le but que chaque membre devienne un lieu d'éducation, d'information et d'action sociale pour la population adulte de l'Outaouais ;
3. Prise en charge collective des milieux défavorisés par et pour les citoyens qui y vivent ;
4. Organisation et réalisation d'activités éducatives, selon les besoins et aspirations des gens des milieux populaires ;
5. Réalisation de recherche et création d'outils pour aider à la mise en place de ces activités ;
6. Participation des citoyens aux décisions qui les concernent ;
7. Collaboration avec les autres organismes ayant des objectifs semblables et travaillant dans la même ligne.

Quant aux groupes membres de la Table, ils poursuivent sensiblement les mêmes objectifs. Dans un de ces groupes, on veut rassembler les personnes et les familles afin de leur permettre d'acquérir des connaissances leur permettant de défendre leurs droits et de réaliser les démarches pour obtenir des services qu'ils jugent nécessaires. On tente aussi de répondre à des besoins spécifiques, comme par exemple l'incompréhension face à une nouvelle loi ou la difficulté de parents de milieux défavorisés à aider leurs enfants avec les devoirs. Le but principal demeure l'amélioration des conditions de vie des personnes en les amenant elles-mêmes à agir. L'objectif de fond, " c'est de faire en sorte que les personnes apprennent qu'elles sont capables de faire des choses " (T2).

5.1.3 Fonctionnement

Les 19 organismes membres de la Table proviennent de trois secteurs (*voir* liste en annexe D). Ceux qui œuvrent à la défense de droits cherchent à habiliter les citoyens à se défendre devant différentes difficultés, comme le chômage ou la pauvreté, tout en tentant de " changer la vision de la société sur les personnes vivant avec ces réalités " (Trovep, 1986, p.3). Les groupes sont formés de personnes assistées sociales, de personnes retraitées ou pré-retraitées, en plus d'un groupe agissant dans le milieu de la santé (T1). Dans le secteur service, on tente de mettre sur pied et de rendre accessibles des services pour répondre à certains besoins identifiés dans les milieux : garderies populaires, centres de dépannage pour parents, coopératives d'habitation et funéraires, etc.

Le secteur animation englobe quant à lui les groupes d'animation communautaire visant l'amélioration des conditions de vie des personnes des milieux populaires et/ou défavorisés. Qu'il s'agisse de santé, de consommation, de nutrition, de travail ou d'environnement, ces groupes " travaillent à ce que les personnes du milieu prennent en main l'ensemble de leurs réalités personnelles, familiales, collectives,

économiques, sociales et politiques ” (Tropep, 1986, p.4). On y retrouve des groupes d’animation de quartier, où les activités varient selon le contexte et la période : alphabétisation populaire, cuisine collective, artisanat, activités estivales pour les enfants, jardin communautaire ou ateliers de communication parent-enfant ; des groupes de femmes, où “ on réunit les femmes autour de leurs préoccupations ” (T1) à travers des cafés rencontres par exemple ; et des groupes d’animation auprès de travailleurs.

5.1.3.1 Structures

Les groupes d’EPA fonctionnent de façon démocratique, comme nous le démontre un vidéo utilisé par la Tropep, qui illustre comment chacun des participants et des bénévoles s’implique dans le processus de prise de décision : “ ici, y a pas de président qui prend les décisions pour tout le monde ” (Jacques, 1991). Une telle démarche prend du temps, mais vaut la peine puisque les gens se sentent concernés par tout ce qui se passe. Ce fonctionnement démocratique se veut d’ailleurs conséquent avec une volonté de démocratisation de la société (Tropep de l’Estrie, 1998).

La structure de la Tropep est celle caractéristique des organismes communautaires. L’instance décisionnelle est l’assemblée générale, qui réunit un représentant de chacun des groupes membres. On y décide des orientations et du membership, de même que des mandats confiés à la permanence, aux comités de travail et au comité exécutif, élu à même l’assemblée générale. L’équipe de la permanence est embauchée par le comité exécutif et est présente aux réunions de ce dernier, sans droit de vote. Elle voit à la réalisation des tâches courantes et quotidiennes, en plus d’offrir des services d’animation aux groupes et d’administrer les subventions (Tropep, 1986). Enfin, les comités de travail formés pour aider le comité exécutif à réaliser certaines tâches doivent rendre des comptes à ce dernier ou à l’assemblée générale.

Comme il a déjà été mentionné, la Table reste très proche de ses groupes membres. Des représentants de ces derniers s’impliquent dans l’exécutif ou dans un comité de travail, en plus de participer aux assemblées générales. Ces représentants discutent ensuite de ces expériences lors des réunions du conseil d’administration de leur groupe (T2). À l’externe, la Tropep fait partie des onze regroupements régionaux membres du MEPACQ. Ce dernier “ est un regroupement national qui travaille pour la promotion, le développement et la défense de l’éducation populaire autonome ”, comme les tables régionales (MEPACQ, 1999a, p.4). Il a aussi, au fil des années, élargi son action à la défense des droits sociaux.

Par ailleurs, la Trovep compte deux employés salariés. La plupart des activités sont prises en charge par une équipe formée de participants issus des groupes membres de la Table, qui sont en général des personnes issues des milieux populaires, là où les organismes interviennent. Il ne s'agit pas d'experts ou de spécialistes, mais de " gens qui ont ou qui assument dans leur groupe déjà depuis quelques années un rôle de leader ou de permanent, et qui ont participé à différentes activités [...] puis qui en ont une analyse " (T1). Si la Table cherche à combler un besoin spécifique, il peut arriver que des personnes de l'extérieur soient invitées. Les groupes membres fonctionnent de façon semblable. Pour l'un d'eux, les ateliers sont donnés par des employés ou des bénévoles, sauf pour l'atelier sur l'estime de soi qui résulte d'une collaboration avec une commission scolaire et qui est donné par une 'spécialiste' (T2).

5.1.3.2 Financement

La Trovep reçoit son financement principal du ministère de l'Éducation du Québec, à travers le Programme de soutien à l'éducation populaire autonome (PSEPA) qui a remplacé l'ancien Programme d'aide aux OVEP. L'organisme Développement et paix finance un volet d'éducation à la solidarité internationale, alors que d'autres dons proviennent de communautés religieuses, du diocèse Hull-Gatineau et de différents membres de la communauté (T1). Pour l'année 1999, la Trovep a fonctionné avec des revenus totalisant près de 80 500 \$ (Trovep, 2000b).

Le financement des groupes membres de la Trovep est également varié... et précaire. " On passe notre temps à courir après du financement! ", lance un des informateurs (T2). Les fonds proviennent surtout de la Régie régionale de la santé et des services sociaux et du PSEPA, bien que " le financement que les groupes reçoivent du PSEPA au Québec [...] c'est pas énorme, ça varie, la moyenne c'est 10 000 \$ par année " (T1). Le reste provient de communautés religieuses, de la Société Saint-Vincent de Paul et de dons de la communauté. Il y a également le gouvernement fédéral, qui à travers son programme Carrière Emploi Été, permet aux organismes d'engager un étudiant durant l'été.

En 1981, les groupes membres se sont donné un outil d'autofinancement, le Fonds populaire de solidarité. À chaque année, un comité est formé à partir des délégués de chaque groupe intéressé à faire partie, et à bénéficier, de la campagne de financement. Les fonds ramassés ne vont pas au fonctionnement de la Table, l'argent va directement aux groupes membres. Il s'agit là " d'un pas important vers l'autonomie financière assumée collectivement " (Trovep, 1986, p.7). Toutefois, ce type d'événement est de plus en plus ardu, en raison de la concurrence de certaines institutions, comme les hôpitaux, qui doivent également réaliser des campagnes de financement et qui sont souvent préférés aux groupes d'EPA (T1).

La question du financement reste problématique depuis la naissance du mouvement d'EPA, comme en font foi divers documents produits par le MEPACQ. Ce dernier rappelle que “ les ressources financières des groupes d'EPA n'ont pas augmenté réellement depuis 1987 ” (MEPACQ, 1998a, p.2), alors que les besoins et les demandes n'ont fait que croître. On voudrait aussi que le MEQ maintienne les pratiques de ‘demandes regroupées’ comme celle de la région de l'Outaouais (MEPACQ, 1998a). La Trovep renchérit : “ les groupes d'éducation populaire sont encore les parents pauvres du ministère de l'Éducation et ce même si la Commission Jean recommandait de multiplier par cinq les montants alloués au Programme d'aide aux OVEP ” (Trovep, s.d.³, p.4).

5.1.4 Population cible

La Trovep veut rejoindre les populations qui sont dépourvues de pouvoir, qui contrôlent peu leurs conditions de vie et de travail, c'est-à-dire des personnes à faible revenu ou démunies, des travailleurs et des chômeurs (Trovep, 1986 ; Table de l'Estrie, 1998). Ce sont majoritairement des femmes, souvent des parents, des mères monoparentales, des travailleurs, des personnes à faible ou à “ très moyen revenu ”. L'âge est varié, il y a des jeunes adultes comme des personnes plus âgées. Il s'agit de gens souvent peu scolarisés. Ils sont défavorisés économiquement ou autrement, victimes de violence ou de discrimination (T1). Enfin, certaines activités s'adressent à des familles, incluant ainsi les enfants (T2).

Qu'est-ce qui attire ces personnes vers la Trovep ? Premièrement, les représentants des groupes membres ont des besoins concernant la gestion des organismes et

le développement d'habiletés au niveau de la prise en charge de leur groupe, [...] comme le rôle d'un conseil d'administration, comment choisir nos activités, comment évaluer ce qu'on fait, comment toujours réévaluer la pertinence de notre groupe, la pertinence de ses activités, de son intervention, comment s'assurer que c'est vraiment pris en main par les gens, et comment assurer la participation. (T1)

Deuxièmement, cette population éprouve le besoin de comprendre différents enjeux qui la concernent. Ces enjeux sont souvent liés à des politiques publiques, comme par exemple la récente politique de soutien au développement local et régional et les structures qui en sont issues, ou encore la politique de reconnaissance du communautaire. La compréhension de ces enjeux est vue comme une première étape d'une démarche qui amène ces personnes à prendre leur place et la parole dans les débats de société. Elles veulent avoir ‘prise’ sur ces enjeux, les comprendre, s'exprimer à leur sujet et reprendre un pouvoir d'action, elles ont le “ goût de faire quelque chose pour changer les affaires ” (T1).

Quant aux groupes membres de la Table, ils sont confrontés à des besoins plus concrets de la part de personnes qui peuvent éprouver des difficultés avec leur budget, l'alimentation de leur famille ou encore les travaux scolaires ou les difficultés diverses de leurs enfants. On parle aussi de besoins de base, reliés à la capacité de 's'organiser' : être capable de se lever le matin, être assez responsable pour appeler si on ne participe pas aux activités, se situer dans le temps. Enfin, certaines personnes recherchent simplement une valorisation. Alors qu'on " leur a toujours dit qu'elles n'étaient pas capables de faire des choses ", elles réussissent divers apprentissages reliés à la vie de tous les jours, comme la cuisine ou la couture (T2).

5.1.5 Activités

À la Trovep, les activités sont regroupées autour de quatre pôles, le premier étant le soutien aux groupes membres. Ce soutien peut être de la formation sur le déroulement d'une assemblée générale, sur le fonctionnement d'un conseil d'administration, sur les principes de l'EPA ou sur différents enjeux à démystifier. On utilise alors des outils de formation simples, accessibles et imagés, afin de rendre compréhensibles des informations qui peuvent être transmises dans un langage hermétique et compliqué (T1).

Un deuxième pôle d'activités concerne la promotion de l'EPA, de même que la représentation des intérêts des populations démunies (MEPACQ, 1998a). La Table est membre de comités ou regroupements de la région de l'Outaouais, comme le Comité régional en économie sociale et la Corporation de développement économique communautaire, où elle représente les intérêts de ses membres. Enfin, la Table représente la région de l'Outaouais au sein du MEPACQ, où elle participe au comité exécutif, aux assemblées générales et à d'autres comités de travail (T1).

Exemple d'activité :
Congrès d'orientation de la Trovep

Dans le cadre de la préparation d'un Congrès d'orientation pour réfléchir aux orientations futures et la Table, une équipe de six personnes (un employé, des représentants des groupes membres et une personne de l'externe) s'est affairée à préparer une journée d'activités à laquelle tous les membres étaient conviés. Quatre rencontres ont servi à réfléchir aux enjeux à discuter durant le Congrès, de même qu'à la manière de les aborder : " comment penser la démarche pour qu'elle soit aussi très visuelle, vivante, pour pas que les gens aient l'impression de s'asseoir en réunion, avec un formateur en avant qui les fait avancer comme à l'école " (T1).

L'équipe a pensé un scénario où Gertrude, personnage fictif qui se retrouve dans plusieurs outils de travail de la Table, revient d'un voyage. On a créé un décor où l'on voit Gertrude à la gare avec sa valise, alors qu'elle s'aperçoit que son contenu a été vandalisé : des choses manquent, d'autres sont brisées. Le voleur a laissé un indice de son passage : une carte avec les sigles du FMI et de la Banque mondiale et avec les drapeaux du Canada et du Québec. Chaque participant est alors appelé à raconter l'histoire de son groupe : les coupures, les projets qui sont tombés à l'eau en raison du manque de financement, etc.

L'informateur explique la suite : " le groupe a dit 'il faut essayer de comprendre, on est dans un nouveau contexte qui s'appelle la mondialisation'. Ils ont exprimé clairement le désir d'avoir une journée pour comprendre la mondialisation, comment c'est pas quelque chose qui se passe ailleurs, mais comment c'est ici ! Alors l'autre étape, c'est de s'asseoir ensemble et s'appropriier ces concepts là. Pour que, si on développe une action régionale locale, elle se situe dans une analyse plus grande. C'est vraiment les groupes, nous autres on était étonné, on pensait pas. On s'était dit à la fin de la journée, c'est ensemble qu'on va décider c'est quoi l'autre étape à faire dans notre congrès d'orientation [...] vraiment, il y avait 36 personnes et les 36 personnes de différents groupes ont dit, c'est ça qu'il faut faire ", discuter de la mondialisation (T1).

Les assemblées générales de la Trovep constituent le troisième pôle d'activités. La Table tient au moins quatre assemblées générales par année, ce qui permet aux membres de se rencontrer fréquemment pour échanger, créant par le fait même une dynamique et un sentiment d'appartenance. Ces assemblées générales sont par ailleurs des moments privilégiés de formation pour les groupes membres. Les décisions sont prises après avoir discuté longuement des enjeux, et de nombreuses informations sont ainsi transmises (T1).

Le quatrième pôle d'activités concerne la recherche de financement. La Table joue ici un rôle central tout en s'assurant que les groupes participent : " il y a une partie où c'est les groupes, en atelier de formation, en atelier de travail, qui vont préparer la demande de subvention ". Cette activité démontre comment " toute la vie associative, dans le fonds, devient un lieu d'apprentissage et de formation " (T1).

Par ailleurs, les activités des groupes d'éducation populaire en général touchent, entre autres, à l'alphabétisation, à l'amélioration des compétences parentales et à l'exercice à la citoyenneté (MEPACQ, 1998b). Elles visent l'amélioration des conditions de vie par la prise en charge (CAF, s.d.). "Les personnes apprennent qu'elles sont capables de faire des choses" : elles doivent organiser et planifier leurs activités, en plus de réaliser des tâches concrètes, comme réparer des vêtements ou préparer des mets (T2).

<p>Exemples d'activités Rapport d'activités 1999-2000 (Trovep de l'Outaouais, 2000a)</p> <p>Lutte pour la reconnaissance et le financement de l'EPA :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refus de dévoiler certaines informations sur les formulaires de demande de financement, en guise de contestation contre les changements imposés dans ces formulaires. • Envoi d'une carte au ministre Boisclair pour expliquer ce que font les groupes d'EPA et tenue d'une conférence de presse sur l'événement. <p>Formations et information :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diverses formations offertes par la Trovep sur les enjeux entourant la reconnaissance de l'action communautaire autonome. • Diffusion d'informations sur la Marche mondiale des femmes de l'an 2000 et sur les revendications des groupes de femmes. • Soirée de sensibilisation aux conditions de travail dans l'industrie des fleurs dans les pays du sud, dans le cadre du projet d'éducation à la solidarité internationale. • Formation sur les méthodes d'EPA à des groupes d'étudiants de l'UQAH. <p>Autres démarches :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lettre de dénonciation des plafonds aux allocations familiales envoyée à Mme Marois. • Envois d'autocollants pour dénoncer les coupures à l'assurance-chômage.

La Trovep apparaît donc comme un organisme régional, dont l'historique est caractérisé par la lutte pour la reconnaissance des populations démunies à travers l'éducation populaire. Avant de s'arrêter plus longuement à ce concept, examinons la seconde unité d'étude.

5.2 L'Institut canadien d'éducation des adultes

Le second organisme étudié est l'Institut canadien d'éducation des adultes. Les expressions ICEA ou Institut seront utilisées pour référer à cet organisme.

Pour cet organisme, nous avons rencontré trois informateurs. Le premier (I1) est une personne qui occupe un rôle central à l'ICEA depuis quelques années et qui touche ainsi à tous les dossiers de l'organisme. Le deuxième informateur, issu du milieu de l'éducation, est membre du conseil d'administration. Il accomplit

différentes tâches pour assister le premier informateur. Ces deux personnes nous ont transmis de l'information sur l'organisme et sur ses activités ainsi que sur les enjeux reliés à l'éducation populaire et à la citoyenneté, en plus de nous entretenir sur leur conception de l'éducation à la citoyenneté.

Le troisième informateur (I3) est aujourd'hui retiré de l'Institut. Par contre, il a œuvré au sein de ce dernier pendant près de 20 ans, pendant lesquels il a occupé divers postes. Il a su nous livrer son point de vue sur l'historique de l'Institut et l'évolution des concepts reliés à l'éducation des adultes, en plus de partager son analyse du contexte actuel dans lequel celle-ci se développe. La liste des documents qui ont servi à l'étude de cet organisme se trouve en annexe (*voir* annexe D).

5.2.1 Présentation de l'ICEA et historique

Principal carrefour en éducation des adultes, l'ICEA rassemble plus de 80 organismes provenant des institutions d'enseignement et du réseau de la main-d'œuvre, des organisations syndicales, populaires et communautaires, et de coopération ainsi que des individus engagés en éducation permanente (ICEA, Site Internet).

L'ICEA constitue un pôle rassembleur de concertation où convergent plusieurs groupes et organismes de la société civile (ICEA, 2000a). Son rôle en est un de “ propulseur d'éléments de vision, de concertation et de recherche ”, qui visent à inspirer le travail d'éducation des adultes (I1, I2). Ce “ groupe d'étude et de développement de l'éducation des adultes au sens large ” s'intéresse surtout à trois champs spécifiques : la formation formelle et organisée des adultes, les médias et les nouvelles technologies, puis l'éducation populaire et le mouvement associatif (I3).

L'ICEA fêtait récemment ses 50 ans. Issue de la *Canadian Association for Adult Education*, la Société canadienne d'enseignement post-scolaire est mise sur pied en 1946. Le regroupement autonome et indépendant prendra le nom d'ICEA dix ans plus tard. Il vise alors à “ organiser et représenter au pays et à l'étranger le secteur canadien-français de l'éducation des adultes, encourager la recherche en ce domaine et diffuser l'information pertinente ” (ICEA, 1996, p.2).

À l'époque, l'éducation des adultes était relativement peu développée et concernait surtout le rattrapage pour des gens, issus des classes laborieuses, qui cherchaient à compléter leur scolarité de base ou à se qualifier pour un emploi (I1). L'Institut regroupait des leaders en éducation des adultes issus de deux courants. Un premier courant est plutôt socialiste (I1) ou “ à tendance plus syndicale ” (I3), rattaché à des

syndicats internationaux et groupes d'action collective, tandis que le second courant est plutôt catholique (I1) ou "à tendance plus confessionnelle", s'inspirant de "la doctrine sociale de l'Église" (I3).

Dans les années soixante, l'Institut s'inquiète "devant l'institutionnalisation de l'éducation des adultes et les risques de marginalisation du secteur non formel" (ICEA, 1996, p.4). Il s'intéresse à l'éducation populaire et aux mouvements sociaux. Peu à peu, on conçoit que l'éducation des adultes déborde le rattrapage scolaire et l'alphabétisation : "c'est aussi bien d'autres choses : la citoyenneté active, la démocratisation des médias" (I3). À partir des années soixante-dix, l'Institut mise sur des projets et des services qui visent la promotion collective des milieux populaires. Préoccupé par le développement de l'éducation populaire autonome et la démocratisation du système d'éducation des adultes et des médias, l'ICEA voit de nouveaux groupes populaires et communautaires se joindre à lui, alors que les organisations patronales et certaines institutions publiques d'enseignement le quittent (Trudel, 1997). L'implication de l'ICEA dans le dossier de l'éducation populaire autonome contribue entre autres à l'obtention de financement pour les organismes d'éducation populaire de même qu'à la mise sur pied du MEPACQ.

Les années quatre-vingt s'avèrent difficiles pour le milieu de l'éducation : le financement de l'éducation des adultes est réduit et l'éducation populaire est marginalisée (ICEA, 1996). Dans ce contexte, l'ICEA réaffirme sa volonté de continuer à promouvoir les intérêts des groupes et des milieux populaires. Dans les années quatre-vingt-dix, l'ICEA entamait une vaste réflexion sur les nouveaux défis reliés à l'éducation des adultes, tout en devant composer avec sa propre situation financière de plus en plus difficile (Trudel, 1997). En 1997, lors d'une rencontre d'envergure internationale sur l'éducation des adultes, à Hambourg en Allemagne, les participants ont réaffirmé que cette éducation ne se limite pas au système scolaire. Elle doit au contraire intégrer toutes les sphères de la vie, dont la santé, l'emploi et la citoyenneté. Cette conception a été endossée par l'Institut, ainsi que l'expression 'apprendre tout au long de la vie' alors mise de l'avant (I1).

Enfin, à travers cette évolution, "l'objet de l'ICEA a toujours demeuré un objet large, continuellement reconstruit sur la mouvance de la réalité [...] c'est vraiment l'ensemble du champ des apprentissages organisés à l'intérieur de la société civile" (I3).

5.2.2 Mission et objectifs

La mission de l'ICEA est de

promouvoir l'exercice du droit des adultes à l'éducation et de travailler à cet exercice en favorisant le développement d'un modèle démocratique de formation continue qui tient compte de la diversité des besoins et garantit aux personnes l'équité d'accès à l'éducation et aux savoirs tout au long de leur vie. (ICEA, Site Internet)

Il s'agit en fait " d'actualiser l'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, qui est le droit à l'éducation pour tous " (I1), dans un contexte où certains se voient nier ce droit, et conséquemment, limiter dans leur statut de citoyen. Concrètement, le travail de l'ICEA vise à réaliser les conditions permettant au plus grand nombre possible de personnes de profiter de leur droit à l'éducation. " L'Institut revendique pour tout citoyen, pour toute citoyenne, le droit d'apprendre, avec tout ce que cela implique de respect des besoins, des démarches, des lieux et des moyens utilisés " (ICEA, 1991b, p.6).

Cette mission se veut large : elle recoupe " autant le champ de la formation de base (incluant l'alphabétisation et la francisation) que ceux de la formation reliée à l'emploi, de la formation socioculturelle et de l'éducation à la citoyenneté " (ICEA, 2000a, p.26). On dénonce la tendance actuelle qui semble vouloir réduire l'éducation des adultes au développement de l'employabilité et à la formation professionnelle (Trudel, 1997). L'Institut cherche plutôt à valoriser les liens entre les différents champs où l'éducation est possible, puisqu'ils relèvent souvent de réseaux cloisonnés. L'Institut permet donc aux personnes issues de ces différents réseaux de se côtoyer et d'échanger (I1, I2).

Cette mission de promotion du droit à l'éducation implique la réalisation de recherches en éducation des adultes et la nécessité d'être vigilant par rapport aux pouvoirs publics qui décident des orientations en matière d'éducation des adultes (I2). Dans l'avenir, l'Institut " entend poursuivre son action en faveur du 'partage du savoir' et de la lutte à l'exclusion sous toutes ses formes " (ICEA, 1996, p.9).

L'organisme s'est donné aussi une série d'objectifs précis. Il s'agit de

1. promouvoir une conception large et intégrée de l'éducation et de la formation continue pour permettre aux citoyennes et aux citoyens d'être libres, égaux et solidaires, tout en contribuant à améliorer concrètement leurs compétences professionnelles et civiques et les compétences de base ;
2. promouvoir l'adoption de politiques et la mise en place de mesures pour élargir l'accessibilité aux services éducatifs et améliorer leur qualité ;
3. promouvoir le développement et soutenir, tant en milieu institutionnel qu'associatif, les activités et services éducatifs visant à accroître la capacité des personnes à prendre en charge leur développement, de participer et à s'impliquer activement dans leur communauté afin de renforcer la démocratie ; et
4. promouvoir le développement d'une culture de la citoyenneté et de la formation continue. (ICEA, Site Internet).

Suivant les deuxième et troisième objectifs, l'ICEA travaille actuellement à ce que le Québec se dote d'une politique d'éducation des adultes qui dépasse la formation reliée à 'l'employabilité'. Cette politique devrait englober le champ vaste de l'éducation des adultes, soit la contribution à " une citoyenneté pleine et entière, le droit des travailleurs à recevoir de la formation dans leur milieu de travail ainsi que l'accès à l'éducation pour les populations marginalisées " (I1). Il s'agit clairement de promouvoir l'ensemble des sphères qui visent à accroître les compétences des adultes, qu'il s'agisse d'éducation populaire, de formation générale ou de formation professionnelle (I3).

Enfin, le quatrième objectif indique que le développement de la citoyenneté constitue une priorité pour l'Institut (I1). Les orientations adoptées en 1997 révèlent d'ailleurs que pour les cinq années à venir, ses " activités et interventions [...] se concentreront désormais sur les aspects de la formation continue reliés à la problématique du travail et à la participation des citoyens aux activités sociales " (Trudel, 1997).

5.2.3 Fonctionnement

Le dernier rapport annuel de l'ICEA (2000a) dénombre un total de 156 membres, dont 98 organismes et 58 individus (*voir* liste en annexe D). La diversité des membres est une des caractéristiques de l'Institut,

seul lieu où se côtoient et travaillent ensemble à l'occasion des gens qui viennent autant des centres d'éducation des adultes, qui rejoignent 160 000 personnes au Québec environ, du monde qui travaillent dans le mouvement associatif, organismes communautaires, et du monde qui travaillent dans le monde syndical, dans le domaine de l'emploi (I1).

On retrouve des organismes socio-économiques du secteur coopératif, du secteur syndical et du secteur patronal. Il y a également des institutions d'enseignement et des organismes s'y rattachant, comme des commissions scolaires. Enfin, différentes associations s'ajoutent à la liste, qu'il s'agisse de centres de formation ou d'animation, de groupes communautaires, de groupes de femmes ou d'organismes régionaux et nationaux, dont le MEPACQ (ICEA, 2000a). Des membres aux intérêts diversifiés donc, mais réunis par une même conviction, de faire en sorte que tous puissent exercer leur droit à l'éducation (I1).

5.2.3.1 Structures

L'ICEA est un organisme à but non lucratif (OBNL) administré par un conseil d'administration de vingt personnes. Celles-ci sont soit des membres, soit des représentants des organismes membres. Le Comité exécutif est composé quant à lui de six personnes. Les autres instances internes sont le Comité des

politiques en éducation des adultes, le Comité de travail sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'éducation des adultes, puis le Comité de travail sur les compétences fortes (ICEA, 2000a). Le nombre et la nature de ces comités varient selon les dossiers auxquels l'ICEA s'intéresse.

L'Institut s'implique également dans des organisations externes. Des membres le représentent auprès de différents organismes québécois, comme le Conseil supérieur de l'éducation, le Comité sectoriel sur l'économie sociale et l'action communautaire ou le Service aux collectivités de l'UQAM. L'ICEA a également établi une collaboration avec des organismes hors Québec, comme la Commission canadienne pour l'UNESCO et le Conseil international de l'éducation des adultes, ce qui lui permet d'élargir la perspective de l'organisme et de ses membres sur l'éducation des adultes (Trudel, 1997).

L'équipe de travail de l'ICEA est composée de huit personnes, dont un directeur, des chargés de projet et deux employés s'occupant du soutien technique. Les chargés de projets sont responsables des différents dossiers sur lesquels travaille l'Institut. Ils “ ont des profils qui combinent en général à la fois des capacités d'analyse et de recherche, et des capacités de propension à l'action ”, leur permettant d'être aussi à l'aise avec les aspects théoriques de leur dossier qu'avec les applications pratiques qui en découlent (II). Quant aux membres qui participent aux différents comités de travail, ils présentent des profils variés. Il peut s'agir de personnes plus enclines à la théorie, comme des professeurs d'université, qui viennent alimenter les débats tout en prenant contact avec le terrain. D'autres participants sont plutôt des praticiens, qui en plus de partager leur expérience concrète, profitent des échanges pour discuter d'éléments plus théoriques (II).

5.2.3.2 Financement

Pour la question du financement, on nous a référés directement aux états financiers figurant dans le rapport annuel de l'organisme. Les revenus sont de l'ordre d'un demi million de dollars, dont environ la moitié provient d'une subvention du ministère de l'Éducation du Québec. Près de 20 % provient de diverses sources, comme des dons d'organismes, les cotisations des membres et la vente de documents ou de services. Le reste provient d'une dizaine de subventions accordées pour des projets précis, tels que celle du Secrétariat national à l'alphabétisation, de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité (ICEA, 2000a).

Bien que les informateurs n'aient pas traité, en entrevue, de difficultés sur le plan du financement, on trouve quelques lignes à cet effet dans la documentation. Ainsi, des fonds insuffisants auraient obligé l'Institut à se défaire de son centre de documentation : mis sur pied en 1960, celui-ci devient autonome à la fin des années 70. Les difficultés deviennent encore plus évidentes dans les années 90, lorsque l'ICEA se voit obligé de couper dans certaines activités. L'abolition d'une subvention statutaire accordée par le gouvernement fédéral a même entraîné une diminution du nombre d'employés (Trudel, 1997).

Bref, la question du financement semble préoccuper l'organisme, qui constatait dans ses orientations de 1997 que " pour la petite équipe de travail actuelle, il est devenu presque impossible d'assumer l'ensemble des fonctions de concertation, de représentation et de recherche ". C'est pourquoi parmi les stratégies d'intervention à mettre de l'avant, il y en a une qui concerne la recherche d'un financement apte à assurer tant l'autonomie de l'organisme que sa capacité d'action et d'initiative (Trudel, 1997).

5.2.4 Population cible

L'Institut apporte son appui à différents groupes qui eux font de la formation, comme par exemple des groupes en alphabétisation ou en employabilité (I1). Ainsi, lors de conférences ou de colloques organisés sur différents thèmes reliés à l'éducation des adultes, des intervenants des milieux syndical, populaire, institutionnel sont conviés (I2). Ce sont ces personnes qui interviennent à leur tour auprès de la population, que l'ICEA rejoint donc indirectement.

Il s'agit d'abord de la population dans son ensemble, puisque l'Institut cherche à promouvoir le droit de tous à l'éducation (I1). " Les gens que nous voulons rejoindre, c'est à la fois des formateurs, c'est à la fois le public en général, c'est aussi les gens qui sont en apprentissage ici et là " (I2). Mais par sa préoccupation précise pour l'éducation des adultes, l'ICEA s'adresse surtout aux " adultes qui n'ont pas eu l'opportunité dans la vie de vraiment avoir une éducation qui leur permette de fonctionner comme citoyen, citoyenne, sur une base entière " (I1).

Dans les faits, les populations marginalisées sont celles pour qui les conditions d'exercice du droit à l'éducation sont le plus fragiles : les personnes handicapées, certains groupes de jeunes, ceux qui ont connu des échecs scolaires ou des difficultés dans leur vie, etc. Les milieux populaires ne sont pas la seule cible, mais ils constituent une priorité (I1). Quant à l'éducation populaire, qui est une des composantes de l'éducation des adultes promue par l'ICEA, elle s'adresse justement aux milieux défavorisés, aux gens qu'on dit 'exclus' socialement (I2), aux populations qui n'ont pas 'voix au chapitre' (ICEA, 2000b, p.21). Quand on parle de personnes ou de communautés démunies, la notion " dépasse les seuls critères

économiques ou de scolarité et englobe toutes les situations de marginalisation tant culturelles que politiques ” (ICEA, 1991b, p.19).

Les personnes qui entreprennent des démarches de formation le font pour différentes aspirations éducatives. Ces aspirations seraient par contre toutes reliées à l’action, à des motivations d’ordre pratique et utile. Par exemple, une dame qui décide de faire du bénévolat pour un organisme quelconque et qui ressent le besoin de s’informer sur les droits des personnes handicapées. Ou encore, un travailleur qui, devant l’arrivée des nouvelles technologies dans son milieu de travail, décide de suivre un cours de recyclage. Enfin, outre ces besoins concrets, on parle également d’un besoin de comprendre le monde dans lequel on vit, de se donner certains repères (I1).

5.2.5 Activités

Les activités de l’ICEA peuvent être classées selon quatre finalités : recherche et analyse, concertation, représentation et pression politique puis création et production ‘d’outils innovateurs et d’expériences pilotes’ (I1). L’ICEA réalise peu de formation proprement dite “ pour ne pas être en compétition avec ses membres ” (I3).

Le travail de réflexion que constituent la recherche et l’analyse semble être au cœur de la mission de l’ICEA (I3). À travers différents comités de travail créés en fonction d’objectifs précis, l’équipe de l’Institut étudie certains dossiers, comme la reconnaissance de l’action communautaire, le débat autour de la formation professionnelle et l’impact des nouvelles technologies sur l’éducation des adultes. Ce travail de recherche produit d’ailleurs un nombre important de publications (ICEA, 2000a).

Exemple concret Colloque
La citoyenneté et la démocratie sont des sujets qui ont été explorés lors du colloque <i>Droit de cité</i> , du 25 au 27 novembre 1994. Organisé en collaboration avec le Centre de formation populaire, le Centre St-Pierre et la Ligue des droits et libertés, le colloque a donné lieu à une publication spéciale de la revue <i>Options CEQ</i> , intitulée : “ Droit de cité : repenser la citoyenneté pour vivre la démocratie ”.

L'Institut effectue également un travail de concertation entre les différents réseaux impliqués dans l'éducation des adultes. Outre les comités de travail qui rassemblent des membres de ces différents réseaux, l'ICEA organise de nombreux colloques et séminaires. Ce travail de mise en commun donne lieu à des débats publics, où un grand nombre de personnes sont appelées à se prononcer sur des thèmes reliés à l'éducation des adultes (I1, I2, I3).

Exemple concret
Une politique en éducation des adultes
Depuis quelque temps, l'ICEA se consacre “ à réfléchir sur une politique en éducation des adultes ” (I2). Un comité de travail a été mis sur pied pour suivre l'évolution du projet de politique promis par le gouvernement du Québec. Ainsi, on a communiqué à plusieurs reprises avec différents ministères impliqués dans ce dossier afin d'obtenir des informations ou de livrer certains commentaires (ICEA, 2000a). Un projet de politique a d'ailleurs été déposé le 18 mai dernier et l'ICEA s'apprête à y réagir. Il a organisé, avec d'autres partenaires, un forum de discussion virtuel sur le projet de politique via son site Internet.

Ensuite, le travail de représentation et de pression politique amène l'ICEA à s'impliquer dans des coalitions et à prendre parti dans les débats publics. Ces expériences sont décrites comme un travail d'*advocacy* (I3). L'Institut peut soumettre un mémoire à une instance gouvernementale (I1) ou il peut être appelé à siéger au sein d'un comité afin de représenter le secteur de l'éducation des adultes, puisque “ son expertise est reconnue tant au pays que par des organismes internationaux ” (ICEA, Site Internet). Ainsi, l'ICEA est membre de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre, qui regroupe 400 organismes au Québec, et il représente le milieu communautaire au sein de la Commission des partenaires du Québec qui discute de formation en matière d'emploi (I1).

Exemples concrets
Rapport annuel 2000-2001
Débats publics : <ul style="list-style-type: none"> • Publication d'un texte dans un quotidien sur la crise à Emploi-Québec. • Présentation d'un mémoire lors de la consultation du gouvernement québécois sur une future Politique de reconnaissance de l'action communautaire. • Participation au <i>Forum sur la citoyenneté</i> organisé par le ministère de l'Immigration et des Relations avec les citoyens du Québec. • Participation au colloque de l'Association d'économie politique sur la formation professionnelle et à celui de la Centrale de l'enseignement du Québec intitulé <i>L'Éducation pour tous : brisons le cycle de la pauvreté</i>.

Enfin, l'ICEA consacre également du temps à la création d'outils d'éducation ou à la mise en œuvre de pratiques innovatrices, afin de soutenir les organismes d'éducation des adultes et de lutter contre

l'exclusion (ICEA, Site Internet). Ainsi, le site Internet de l'organisme a été développé avec le souci de favoriser l'accessibilité aux nouvelles technologies (ICEA, 2000a). L'ICEA a également mis sur pied, il y a quelques années, *Nos compétences fortes*, pour aider à la reconnaissance des acquis. Cet outil destiné à former des intervenants est une approche “ qui en deux mots se résume au fait qu'on ne part pas de la formation manquante ou des difficultés que vivent les gens, mais de leurs compétences ”. Cette formation s'adresse surtout à des groupes œuvrant en alphabétisation ou en employabilité (I1).

La question de la sensibilisation du public a suscité des réponses variées de nos informateurs. D'une part, on affirme qu'effectivement, l'ICEA mène des actions publiques visant entre autres la sensibilisation de la population. Par exemple, des articles concernant le débat autour d'une éventuelle politique en éducation des adultes sont parus dans un quotidien. Il s'agissait “ de faire pression sur le gouvernement, mais également d'informer la population en général sur l'état du dossier ”. Les différentes publications, les conférences et les colloques constituent des activités de sensibilisation, même de mobilisation (I2).

D'autre part, un informateur constate quant à lui que c'est là une des faiblesses de l'ICEA : “ quand je lis la mission, ‘a pour but de promouvoir’, [...] notre promotion a été plus concentrée dans les dernières années auprès de nos membres, des partenaires, des gens déjà un peu dans le domaine, là, il faut sortir plus large ”. Des études auraient d'ailleurs démontré que les personnes qui s'inscrivent à des formations tout au long de leur vie sont pour la majorité déjà à l'intérieur du réseau de l'éducation. Tandis que celles qui par le passé ont éprouvé des difficultés en matière d'éducation sont peu présentes dans ce même réseau. C'est pourquoi il faut penser des approches non traditionnelles pour donner à ces personnes le goût d'apprendre et ainsi “ briser la reproduction des inégalités dans le monde de l'éducation des adultes ” (I1). L'éducation par le non formel pourrait constituer une porte d'entrée au réseau formel. C'est dans l'optique de rejoindre le plus de gens possible que l'ICEA, avec d'autres partenaires, organisera bientôt une semaine de l'éducation des adultes (ICEA, 2000a).

Enfin, un informateur résume bien le travail de l'ICEA en décrivant le ‘triptyque’ à partir duquel l'Institut fonctionne pour répondre aux aspirations en matière d'éducation des adultes. Il y aurait d'abord la formation de base pour ceux qui n'ont pas obtenu leur secondaire cinq. Ensuite, il y aurait la formation professionnelle, qui recoupe la formation aux nouvelles technologies. Puis, la formation à la citoyenneté complète ce triptyque (I2).

5.3 L'éducation populaire

L'éducation populaire est une pratique qu'utilisent certains groupes communautaires pour réaliser leurs objectifs. Cette section sera dédiée à la définition de l'éducation populaire de chaque organisme, de même qu'aux apprentissages qui y sont associés.

5.3.1 L'éducation populaire autonome selon la Trovep

La définition adoptée par la Trovep en 1981 puis révisée en 1994, décrit l'EPA ainsi :

Un ensemble de démarches et d'activités qui nous permettent d'apprendre et de réfléchir avec d'autres, de façon critique, sur nos conditions de vie et de travail.

Par ces démarches et activités, nous prenons conscience de nos capacités individuelles et collectives pour entreprendre des projets et/ou actions pour améliorer nos conditions de vie et de travail.

Par ces projets et/ou actions, nous visons à court, moyen et/ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de notre milieu, notre quartier, notre village, notre ville, etc.

Bref, c'est l'apprentissage individuel et collectif à la prise en charge de nos conditions de vie et de travail en vue de les améliorer et ainsi changer la société. (Trovep, s.d.¹, p.1)

Il s'agit d'une éducation à la démocratie, à la critique sociale, à la défense de droits, à l'exercice de ses responsabilités et à la prise en charge à l'aide de " moyens pédagogiques adaptés aux besoins et aux personnes qu'on rejoint " (Trovep, s.d.¹, p.3). Quant à la prise en charge, un informateur la décrit ainsi :

Les gens, quand [...] il se passe quelque chose à l'école, ils sont capables d'aller dire leur mot ; l'aide sociale leur envoie une lettre, ils ne s'écrasent pas et dire 'je ne peux rien faire', ils vont prendre le téléphone, [...] ils vont venir ici, ils vont dire 'j'ai reçu une lettre puis ça n'a pas de bon sens' [...]. C'est ça la prise en charge, c'est de regarder ce qui se passe dans ta vie et de réagir (T2).

Une pratique d'EPA se reconnaît à quatre caractéristiques. D'abord, elle vise à transformer la société en travaillant sur les causes des problèmes sociaux et non seulement sur leurs effets. Ensuite, elle permet une démarche d'apprentissage adaptée aux personnes, qui évoluent selon leurs capacités et leurs expériences. Par exemple, " une personne qui arrive pour la première fois à une cuisine collective, elle est peut-être pas celle qui va être sur le front de lutte, faut respecter ça " (T1). Une pratique d'EPA doit rejoindre des populations qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie et de travail. Enfin, elle doit favoriser la prise en charge du groupe et des activités par ces populations. Les participants sont ainsi impliqués dans tout le processus (Trovep, s.d.¹).

À la Trovep, “ l’aspect formation est un peu celui qui jalonne l’ensemble des activités ” (T1). La seule participation à la vie associative consiste en une formation par la pratique : être membre d’un conseil d’administration, être porte-parole du groupe, rédiger des procès-verbaux, s’occuper de la gestion financière de l’organisme, rencontrer un député ou participer à une manifestation publique. Lors de ces activités, les gens discutent de réalités de la vie de tous les jours, de situations vécues à la maison ou au travail. Ils font des liens et comprennent mieux les raisons pour lesquelles ils se retrouvent dans certaines situations. Qu’il s’agisse de salaire, de santé, de chômage, de logement, d’environnement ou de violence, chacun peut contribuer selon son expérience et aider à identifier des solutions (Table de l’Estrie, 1998).

Sur le plan du contenu, trois grands thèmes sont abordés. D’abord, il y a la formation reliée à la vie associative, comme par exemple le fonctionnement d’un conseil d’administration ou la préparation des demandes de subvention (T1). Ensuite, s’ajoutent divers contenus concrets reliés à la vie quotidienne, comme la réparation de vêtements ou l’alimentation, ou encore à la vie personnelle, comme dans les ateliers d’estime de soi, où les participants ont l’occasion d’apprendre à se connaître et de comprendre leur vécu (T2). Enfin, il y a la transmission d’informations concernant les politiques et les lois qui ont “ des effets structurants sur le plan social, économique et politique ”, comme par exemple le projet de politique de reconnaissance de l’action communautaire autonome (T1). D’autres sujets abordés sont reliés à l’actualité ou à des enjeux qui demandent de la réflexion, comme la mondialisation, la régionalisation ou la pauvreté. En fait, ce sont des thèmes qui “ permettent de faire une réflexion sur le projet de société qu’on veut mettre de l’avant ” (T1). Il s’agit donc de regarder, entre autres, comment certaines politiques viennent supporter ou non ce projet de société.

Sur le plan de la forme, la formation se réalise de façon informelle pour éviter de donner l’impression d’être à l’école : “ si on utilise le papier, c’est pas des grands textes, c’est pas notre mode de travail ” (T1). Les groupes membres manquent parfois de temps pour passer au travers de documents d’information, c’est pourquoi la Table le fait à leur place pour ensuite leur transmettre le contenu. Il ne s’agit pas de résumer grossièrement les enjeux mais bien de s’assurer que ceux-ci soient compris “ en ayant toujours le souci de parler des vrais termes, les termes qui sont employés [dans les documents officiels] ” pour ne pas garder les gens dans l’ignorance (T2). Par exemple, concernant le dossier de l’aide sociale, “ on ne fera peut-être pas une session de formation, parce que les gens ne viendront pas, ils ne veulent pas s’identifier comme personnes assistées sociales... ” (T2). On en discutera plutôt durant la pause d’un atelier. Ou encore, quelques phrases au tableau serviront à transmettre des informations, ce qui entraîne naturellement des questions. Les informations sont toujours amenées de façon simple et concrète,

à l'aide d'un dessin, d'un jeu ou d'un questionnaire, ou lors d'une activité. Ainsi, une discussion sur les revendications des groupes de femmes concernant la pauvreté a eu lieu pendant qu'on préparait des affiches pour les activités de la *Marche mondiale des femmes de l'an 2000* (T2).

Outre la formation qui se donne à l'intérieur du groupe, nous avons voulu savoir si l'organisme menait des campagnes de sensibilisation dirigées vers la population en général. Questionné sur ce sujet, l'informateur de la Table nous a répondu par la négative. Pourtant, le MEPACQ (1998a, p.3) prétend : “ que ce soit la réforme de l'assurance-emploi, l'avenir du Québec ou la réforme de l'aide sociale, les Tables régionales font des campagnes publiques d'éducation ”. Puis, les informateurs ont discuté de divers événements laissant croire qu'il y a effectivement des démarches menées auprès de la population.

L'EPA prend forme lorsqu'il y a un partage des connaissances : “ c'est pas une personne qui sait tout et qui le transmet aux autres ”. Ce type d'éducation permet un rapport d'égalité entre les personnes, elle est libératrice, “ contrairement à l'éducation institutionnelle ” (Trovep, s.d.³, p.3). L'EPA se réalise dans le concret : les participants apprennent par l'action, ils se prennent en main et agissent pour se sortir de situations difficiles (Trovep, 1986). Il s'agit de petites démarches chez des personnes qui “ ont fait des bouts de chemin, [...], ils ont appris à téléphoner quand ils ne venaient pas, ils ont appris à être responsables de leur petite affaire, à faire des nouvelles choses, à s'organiser ” (T2). Bref, on parle d'une “ éducation non formelle, critique et conscientisante [par] des groupes non institutionnels, autonomes avec des pratiques de transformation sociale ” (MEPACQ, 1998a, p.2). Les théories de Paolo Freire (1977) servent d'inspiration au mouvement d'EPA et à la Trovep, bien qu'il se serait développé une vision propre au Québec (T1).

5.3.2 Objectifs d'apprentissage de l'EPA selon la Trovep

Une étude réalisée par le MEPACQ, en 1989, constatait que les groupes d'EPA visaient le développement d'attitudes, d'habiletés et de connaissances (Savoie, 1989).

Selon la Trovep, l'EPA permet de développer des attitudes “ positives, qui font avancer ” (T2). La **confiance en soi** s'acquiert chez les personnes lorsqu'elles apprennent qu'elles sont capables d'accomplir des choses (T2). En prenant conscience de leur capacité d'agir sur elles-mêmes, les personnes en viennent à se faire assez confiance pour agir avec d'autres pour transformer leur milieu.

L'attitude, c'est la capacité, quand on a assez confiance en soi pour qu'individuellement et collectivement on soit capable de prendre notre place, de jouer notre rôle, de prendre la parole puis d'être entendu, notre droit d'être entendu comme citoyen ou citoyenne. (T1)

L'EPA veut également favoriser l'émergence d'un **esprit critique** chez les personnes, qui les amène à se questionner pour “ comprendre davantage ce qui se passe autour de nous sans ‘prendre pour du cash’ ce que les médias, représentants politiques ou autres peuvent nous dire ” (Table de l'Estrie, 1998, p.7).

Une autre attitude encouragée par l'EPA est le **respect**, de soi-même et des autres (T2). De ce respect découle une attitude d'ouverture et de **solidarité** entre les gens et les groupes sociaux (Trovesp, 1986). En effet, les personnes qui se côtoient au sein des conseils d'administration de certains groupes d'EPA sont appelées à faire des liens entre ce qui les unit au lieu de s'attarder à ce qui les divise. Par exemple, parmi les parents qui se retrouvent au conseil d'administration d'une garderie, certains ont un emploi, d'autres pas, mais tous ont en commun le bien-être de leurs enfants. La **solidarité internationale** est également une préoccupation, comme il a déjà été mentionné. On parle aussi d'attitudes à développer chez les enfants : le **partage** et la **persévérance** dans les activités (T2).

Ensuite, l'EPA vise à développer des habiletés en matière de **communication**. C'est l'objectif premier des ateliers d'alphabétisation. La communication parent/enfant est abordée à l'intérieur des ateliers sur les habiletés parentales. On vise aussi à ce que les participants apprennent à mieux écouter les autres, afin de faciliter les échanges et le **travail d'équipe** (T2). Une autre habileté est décrite comme la capacité de **s'organiser**. Elle se développe à travers la réalisation d'une activité ou l'organisation d'un budget. Ces habiletés d'ordre pratique peuvent être poussées loin, comme dans le cas de la prise en charge d'un Club des petits déjeuners par un groupe de femmes (T2). On veut aussi développer des habiletés sur le plan de la **gestion de l'organisme** (T1).

Enfin, une dernière série d'habiletés concerne **l'analyse des enjeux sociaux**. Il s'agit d'aider les gens à comprendre ce qui se passe autour d'eux, afin qu'ils puissent participer aux débats autour de ces mêmes enjeux et y **prendre la parole** (T1). De l'analyse à l'action, les gens apprennent donc à se défendre, à se ‘tenir debout’, à réagir devant une situation qui se présente à eux (T2). D'ailleurs, la prise de parole apparaît comme un thème central de l'EPA (*voir* annexe E).

Sur le plan des connaissances, l'atelier sur l'Estime de soi vise la **connaissance de soi**, qui permet “ d'avancer plutôt que de toujours vivre avec les choses vécues dans le passé ”. Cet atelier a même constitué pour certains participants un tremplin vers l'emploi. Également, l'EPA transmet certaines

connaissances pratiques, concernant par exemple l'alimentation ou la réalisation d'un budget. D'autres connaissances sont plutôt **d'ordre juridique**. D'une part, les groupes d'EPA sont souvent amenés à discuter des **lois** qui peuvent toucher les gens qui participent aux activités (T2). D'autre part, on veut s'assurer que les personnes connaissent leurs **droits** pour éviter de " se faire exploiter outre mesure " (T1).

Un certain nombre de connaissances transmises le sont pour aider les gens à comprendre la société dans laquelle ils vivent. Elles peuvent être reliées à certains **enjeux ou concepts**, comme la mondialisation ou la pauvreté. Tout dépend des besoins identifiés par les personnes et les groupes, ou du contexte : " aujourd'hui c'est ça, demain ce sera autre chose " (T1). La Table diffuse également de l'information sur les **politiques et les structures** publiques qui peuvent toucher les gens, comme par exemple la politique de soutien au développement local et régional et les Centres locaux de développement (T1). Ces connaissances seraient d'ailleurs reliées à l'objectif de prise en charge de l'EPA :

Quand on dit se prendre en charge et améliorer nos conditions de vie, ça implique ça aussi. Parce que c'est pas quelque chose qui est à côté de la vie, les choses qui nous régissent, ça fait partie de la vie. Alors les politiques de l'aide sociale, de l'assurance-chômage, [...] les allocations familiales, ça fait partie de leur vie (T2).

5.3.3 L'éducation populaire selon l'ICEA

Rappelons d'abord que la mission de l'ICEA concerne le domaine plus large de l'éducation des adultes, qui

désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel... (Unesco, Déclaration de Hambourg, Trudel, 1998, p.9)

L'éducation populaire est une " composante essentielle d'un système d'éducation permanente, du développement social et de la vie démocratique " (ICEA, 1991a, p.11). Il s'agit d'une approche à l'écoute des personnes et de leurs aspirations en matière d'éducation, leur permettant de se réaliser en tant que citoyens. L'éducation populaire serait indissociable de l'action collective et très fortement liée, de par sa nature, à l'éducation à la citoyenneté (II). Elle est un instrument à l'aide duquel les groupes d'éducation populaire autonome réalisent leurs objectifs de conscientisation, d'organisation et d'action (ICEA, 1991a).

L'éducation populaire vise l'autonomie, la prise en charge et la participation active des citoyens (I3). Elle veut "outiller surtout les milieux défavorisés, surtout les gens qui sont en marge, qui sont frappés d'exclusion sociale" afin de les "mettre dans le coup" et leur permettre de comprendre les enjeux complexes au cœur de la société contemporaine (I2). Cette préoccupation pour les exclus est intimement liée à la vision de l'éducation de Paolo Freire, qui défendait une pratique "proche des personnes" (I1).

L'éducation populaire est une pratique qui évolue, qui est liée à un contexte (I1). L'ICEA (1988) situe son émergence au début du XIXe siècle, au moment où l'industrialisation et l'urbanisation entraînent une multitude de besoins en matière d'éducation et de services sociaux. En 1946, la Société canadienne d'enseignement postsecondaire, ancêtre de l'ICEA, soutenait que l'éducation populaire englobait "tous les efforts qui tendent à rendre au peuple une âme, une conscience et le sens de ses responsabilités, et à lui donner des moyens de s'exprimer" (ICEA, 1988, p.7). Le mouvement populaire apparu dans les années soixante constitue une réaction de la part de certaines populations qui bénéficient peu des réformes de l'époque. Les démarches éducatives qui se développent alors sont intégrées à l'action collective et impliquent la défense des droits, l'amélioration des conditions de vie et de travail et l'entraide (ICEA, 1991a).

Au moment où la démocratie et la société civile se développent, l'éducation populaire est en ébullition. On constate "l'émergence de la participation citoyenne" (I1) et on souhaite le renforcement de la capacité d'agir des personnes et des groupes (I3). Un comité d'étude en éducation des adultes publie en 1964 le Rapport Ryan, qui reconnaissait le rôle joué par les associations dans le "processus d'adaptation des citoyens aux transformations sociales et économiques" (ICEA, 1988, p.12). Dans les années soixante-dix, l'éducation populaire devient plus structurée (I3).

Les années quatre-vingt sont marquées par un affaiblissement de l'éducation populaire. Le développement du champ de l'employabilité est favorisé par les politiques publiques alors que le mouvement d'éducation populaire est marginalisé, en raison de "difficultés à prendre le virage du lien avec la lutte contre l'exclusion économique, contre le chômage" (I1). Les informateurs parlent d'une "régression tranquille", alors que la formation professionnelle domine le secteur de l'éducation des adultes (I2).

Enfin, les années quatre-vingt-dix semblent porteuses d'espoir. Dans un contexte où le manque de citoyenneté se manifeste à travers la problématique des droits sociaux et économiques, l'éducation

populaire demeure pertinente (I1). En effet, elle est reliée “ à la prise en charge des communautés, à l’exercice des responsabilités sociales et au développement local ou régional ”, de même qu’à l’insertion sociale (ICEA, 1993, p.4).

D’ailleurs, les organismes communautaires en général, dont font partie les organismes d’éducation populaire, sont reconnus pour mener une lutte active contre différentes formes d’exclusion, celle qui affecte les personnes analphabètes, les sans-abri ou les sans-emploi (Déclaration issue du colloque *Droit de cité*, site Internet). L’éducation des adultes, et l’éducation populaire en particulier, peut permettre trois choses : l’intégration sociale ou professionnelle, le perfectionnement sur le plan professionnel puis l’épanouissement personnel (I2).

5.3.4 Objectifs d’apprentissage de l’éducation populaire selon l’ICEA

L’éducation non formelle donne accès à de multiples savoirs et compétences (ICEA 1993). Plus spécifiquement, l’éducation populaire participe entre autres au développement d’attitudes, de comportements et de savoirs en mesure de contribuer au développement social et économique (Vallée, 1992).

Les attitudes visées par l’éducation populaire sont d’abord celles qu’il faut pour vivre avec d’autres, soit la reconnaissance et le **respect** de l’autre. L’**entraide** et la **solidarité** sont également privilégiées, de même que le développement d’une **attitude éthique** (I1), favorisant le respect de certaines règles de conduite permettant de vivre en société. Ces attitudes sont d’ailleurs nécessaires dans une société qui se veut respectueuse de la diversité de ses membres. L’éducation populaire permettrait aussi de développer un **sentiment d’appartenance, d’identité et de fierté** (Vallée, 1992).

L’**autonomie** des personnes et des communautés est une autre attitude encouragée (I3). Chez les personnes, l’autonomie dans la réflexion et dans l’apprentissage se révèle parfois un point de départ, pouvant entraîner un retour aux études, à la formation générale ou professionnelle (ICEA, 1993). Un autre but de l’éducation populaire serait de stimuler le **sens critique** par rapport à la société dans laquelle les personnes évoluent (ICEA, 1988 ; Vallée, 1992).

Sur le plan des habiletés, l’éducation populaire développe chez les personnes des capacités d’**organisation** et de **prise en charge** (ICEA, 1993). On encourage les personnes à assumer elles-mêmes

leur évolution et à fonctionner de manière indépendante (ICEA, 1988). Le fait d'avoir une plus grande maîtrise sur leur vie quotidienne leur permet " d'assumer des tâches nouvelles au sein de la société, y compris, d'abord, à l'intérieur même des associations " (ICEA, 2000b, p.20). L'habilitation à la **participation** apparaît comme un objectif fondamental des organismes communautaires (I3). Cette participation, tant au **débat public** qu'au **développement de la société**, vise à ce que les débats reflètent la diversité qui caractérise la société (ICEA, 1988 et 2000b). Elle permet également l'expérience du fonctionnement démocratique et l'exercice de ses **responsabilités civiques** (ICEA, 1988).

La **communication** est une autre habileté à développer, à travers l'alphabétisation bien sûr, mais aussi la discussion, la confrontation d'opinions divergentes, l'écoute de l'autre, le dialogue (I1). Ces habiletés aideront, entre autres, les personnes à fonctionner à l'intérieur d'une équipe de travail (ICEA, 1988 ; Vallée, 1992). Enfin, la complexité des enjeux exige aujourd'hui que les gens soient outillés pour les comprendre (I2). L'éducation populaire cherche donc à développer la capacité d'**analyse** et de **compréhension**. La logique est la suivante : comprendre le monde dans lequel ils vivent permet aux individus de s'y inscrire, d'y agir, d'en être partie prenante (Vallée, 1992 ; ICEA, 1993). Cette compréhension permet aussi de **s'exprimer** sur ces réalités (ICEA, 2000).

Pour terminer, les connaissances que vise à transmettre l'éducation populaire peuvent être regroupées en quelques catégories. L'une d'entre elles concerne les connaissances utiles à l'exercice des responsabilités de la **vie quotidienne**, dans les domaines de la consommation, du travail, de la famille et de la citoyenneté (ICEA, 1988). L'éducation populaire veut aussi que les personnes et les collectivités prennent **conscience de leur réalité** et des conditions de vie dans lesquelles elles évoluent (ICEA, 2000). Des connaissances sont donc nécessaires pour comprendre les événements et les **enjeux** sociaux, politiques et économiques ainsi que pour se familiariser avec les **structures** sociales, politiques et économiques de la société. Ces connaissances permettent d'ailleurs de développer ses responsabilités civiques (Vallée, 1992). Plus largement, l'éducation populaire espère stimuler le **goût de connaître** (I1).

5.4 La citoyenneté

Cette dernière section s'arrête à la conception de la citoyenneté qui se dégage des propos des informateurs et des documents des organismes. Les informateurs nous ont également livré leurs opinions sur le contexte dans lequel émerge un intérêt renouvelé pour la citoyenneté. Nous rapportons l'essentiel de leurs propos à cet égard.

5.4.1 La citoyenneté selon la Trovep

5.4.1.1 Le citoyen

Pour les informateurs de la Trovep, la citoyenneté renvoie à un concept qui est depuis longtemps lié à l'éducation populaire autonome : “ c'est un nouveau mot, mais on a l'impression de [...] continuer de parler de la même affaire ” (T1). Le développement de l'EPA serait même une condition au développement de la citoyenneté (T1), qui reste d'ailleurs un des buts poursuivis par l'EPA :

Quand on donne de l'information sur une loi, quand une personne vient nous voir parce qu'elle a reçu une lettre et elle veut savoir ce qu'il y a dedans et ainsi de suite, quand on donne de l'information ou quand les gens vont la chercher ailleurs, c'est de faire en sorte de faire des meilleurs citoyens (T2).

Le développement de la citoyenneté est envisagé comme un moyen pouvant permettre aux gens de devenir acteurs de l'histoire et de la société, tant sur les plans économique, politique et social que culturel. Comme on l'a vu, l'EPA veut aider les gens à prendre conscience d'eux-mêmes, des facteurs qui influencent leurs conditions de vie et de travail, de même que de leur pouvoir d'améliorer ces conditions. Le citoyen est “ celui et celle qui a droit dans la cité à agir, puis à l'améliorer ”. D'ailleurs, le citoyen est nécessairement ‘actif’, et l'éducation à la citoyenneté est nécessairement une éducation à la citoyenneté active (T1). Un citoyen est capable de s'organiser (T2), il “ est capable de revendiquer ses affaires, capable de respecter les autres [...] d'aller chercher l'information nécessaire, de voir à prendre les moyens ” nécessaires pour modifier une situation injuste (T1).

Être citoyen, ce n'est pas survivre pendant que d'autres décident pour toi (T1). C'est également davantage que de payer des taxes, “ c'est avoir le droit, voire même l'obligation d'intervenir dans les décisions politiques qui sont prises et qui influencent le développement de notre société [...] c'est se considérer comme un membre actif de cette société qui nous entoure ” (Table de l'Estrée, 1998, p.9). La citoyenneté implique le droit d'être critique par rapport à la société (T1). Mais, il ne s'agit pas de critiquer pour critiquer, mais bien d'aller plus loin et d'agir pour transformer ce que l'on critique. Enfin, ne pas tenir compte de sa condition de citoyens équivaut à abandonner son pouvoir démocratique, se dérober de ses droits, se déresponsabiliser et s'isoler (Table de l'Estrée, 1998).

La Trovep promeut une citoyenneté certainement active : la participation des gens aux décisions qui les concernent est l'un de ses objectifs (Trovep, 1986). Puisque “ la démocratie véritable, c'est bien plus ‘qu'une personne = un vote’ ” (Table de l'Estrée, 1998, p.17), la participation ne se limite pas au geste de

voter lors d'élections (T2). Elle peut prendre des formes variées, en autant qu'elle permette " d'agir sur plus large que juste notre petite réalité locale ou individuelle " (T1). Les voies traditionnelles que sont les partis politiques ou autres activités partisans ne sont pas les seules formes possibles de participation. Certaines structures permettent à des citoyens de s'impliquer dans des lieux décisionnels, comme le Conseil régional de développement (CRD) ou le Centre local de développement (CLD). L'implication dans un lieu d'influence ou un organisme, comme un groupe d'EPA, constitue un autre moyen accessible aux citoyens qui veulent jouer un rôle actif dans leur communauté (MEPACQ, 1998a). Enfin, la participation du citoyen peut se réaliser à travers une action informelle ou ponctuelle, par exemple le soutien à des personnes elles-mêmes impliquées dans les instances décisionnelles ou encore la participation à une manifestation (T1).

Par ailleurs, " la citoyenneté, c'est le droit et la réalité d'être une partie vivante, considérée et importante dans le vécu collectif d'un milieu, d'une société " (T1). Certaines conditions apparaissent comme des limites à la citoyenneté : ne pas pouvoir manger à sa faim, ne pas pouvoir se loger convenablement ou être préoccupé outre mesure par ces conditions.

5.4.1.2 Droits et responsabilités

La question des droits et responsabilités est au cœur de la citoyenneté. Elle a également été explorée, surtout que l'éducation populaire autonome se traduit entre autres par une éducation à la défense de ses droits et à l'exercice de ses responsabilités (Trovep, s.d.¹).

Pour les informateurs de la Trovep, les droits du citoyen sont ceux qui découlent du simple fait d'être humain, peu importe si l'on a une déficience intellectuelle, physique ou émotionnelle. Il s'agirait des droits fondamentaux de la personne que l'on retrouve dans les chartes de droits et libertés. Certains de ces droits sont de nature individuelle : " le droit d'avoir ce qu'il faut pour vivre, [...] d'avoir ce qu'il faut pour se loger, se nourrir " (T1). C'est le cas également du droit au travail (T2). D'autres droits renvoient à une dimension plutôt collective de la citoyenneté, comme le droit de participer à la vie en société ou encore le droit de se réunir. Bien que ces droits fondamentaux soient déclarés et reconnus, c'est plutôt leur respect dans la pratique qui poserait problème (T1).

D'autres droits sont spécifiés tout au long des entrevues. Outre le droit au travail, un citoyen a aussi le droit de refuser un travail, qui serait d'ailleurs malmené par la nouvelle loi de soutien du revenu, suivant laquelle le refus d'un travail entraîne des coupures dans le montant d'aide alloué (T1). À cet égard, la

défense des droits des personnes “ assistées sociales ” fait partie des activités de la Trovep depuis la création des premiers comités de citoyens en 1968 (Trovep, s.d.³). On parle également du droit de refuser la violence et la discrimination, le droit d’être traité comme une personne, le droit de s’exprimer, d’être critique, de même que le droit de prendre position dans le but de se protéger (T1). Le citoyen a aussi le droit d’intervenir dans les décisions politiques ou d’agir afin d’influencer les dirigeants pour que ceux-ci agissent pour le bien de la société (Table de l’Estrie, 1998).

Le citoyen a également des responsabilités, dont celle de sa propre intégrité (T1). Il est responsable face à lui-même : il a la responsabilité de prendre soin de lui-même, de ses enfants et de ses biens (T2). Déjà, ce minimum peut s’avérer difficile à assumer pour certaines personnes, comme l’explique un des informateurs : “ souvent, t’as été dans un milieu, ou dans une société, qui t’ont jamais tellement reconnu que t’as l’impression que toi, cette responsabilité là ne t’appartient pas ” (T1). Cette responsabilité de son intégrité physique, morale et humaine, doit être partagée, puisqu’elle se vit dans une société, avec d’autres, qui sont également responsables de leur propre intégrité. Une deuxième responsabilité se dégage donc, celle “ de s’assurer que tout le monde ait tout ce qu’il faut pour assumer puis assurer cette responsabilité ” (T1). On parle également d’une responsabilité d’assurer le développement de la citoyenneté en réduisant les facteurs qui constituent des entraves à son exercice, comme la pauvreté.

Sur le plan politique, le citoyen a certes la responsabilité d’être au courant de ce qui se passe autour de lui, de comprendre ce qui le régit et même d’être capable de se défendre (T2). Il doit “ au moins se préoccuper, se questionner, s’assurer, vérifier que ce qui se fait va dans le sens de ce qu’on a comme projet de société ” (T1). Il ne peut abandonner son pouvoir et laisser ‘les autres’ s’occuper de la politique. Ainsi, le droit d’intervenir dans les décisions politiques serait plutôt une “ obligation ”, puisqu’en tant que membre actif de la société, le citoyen est responsable du devenir de celle-ci (Table de l’Estrie, 1998). Par ailleurs, nous avons déjà abordé plus haut l’importance accordée par la Table à la prise de parole, qui se présente un peu comme une responsabilité qui appartient à chacun si on veut construire un monde meilleur (Trovep, 1986).

Enfin, sur le plan économique, la responsabilité du citoyen concerne la gestion commune des biens. Il est convié à s’assurer que les biens collectifs et les ressources financières et naturelles de la collectivité soient gérés de façon “ saine ”. Le développement économique ne devrait donc pas se limiter à un objectif de production de richesse, mais devrait tenir compte de dimensions collectives et sociales. On insiste sur le fait que la participation au développement économique ne peut se réaliser qu’à la mesure des moyens dont

dispose chaque individu (T1). “ Quand t’as un chèque de 6 ou 700 \$ dollars par mois pour vivre, comment peux-tu être responsable de ça? ” s’interroge justement un des informateurs (T2).

Pour terminer, les informateurs insistent sur le lien qui existe entre droits et responsabilités. Par exemple, la responsabilité de sa propre intégrité ne va pas de soi, elle est liée au droit de chacun d’avoir accès aux moyens nécessaires pour permettre cette responsabilité. Celle-ci se vit avec d’autres, dans une société et non en vase clos. Puis, le droit d’agir et de participer au processus de prise de décision entraîne la responsabilité de se préoccuper de la politique et d’assumer un rôle de surveillance à cet égard (T1). Quant à la responsabilité qu’a le citoyen de contribuer au développement économique, elle dépend de ses capacités et serait difficilement conciliable avec une situation de pauvreté (T2). Bref, un minimum de conditions apparaissent nécessaires pour permettre l’exercice de ses responsabilités.

5.4.2 Éducation populaire autonome et citoyenneté

L’éducation à la citoyenneté prendrait forme à travers les activités d’EPA, à travers la vulgarisation des enjeux et la transmission d’informations aux groupes et aux personnes. Cette éducation veut amener ces dernières à réfléchir et à se forger une opinion, afin éventuellement d’agir. Ainsi, les personnes déterminent si elles appuient ou contestent des décisions ou des projets qui sont proposés par les instances publiques, puisqu’elles sont en mesure de voir s’ils correspondent au type de société dans laquelle elles veulent vivre (T1).

Concrètement, les personnes qui participent aux activités d’EPA évoluent selon un cheminement personnel. Certains participants s’impliquent dans l’organisation de différentes activités au sein de leur quartier. D’autres réalisent des apprentissages qui peuvent déboucher sur la décision de retourner aux études. Dans tous les cas, les gens se prennent en charge à travers une démarche qui se veut tout à fait personnelle et qui se fait par de “ petits pas ” et non avec un objectif grandiose au départ. Les participants deviennent autonomes dans le quotidien. C’est un des buts, par exemple, des ateliers d’alphabétisation, où l’on apprend à utiliser le guichet automatique ou à lire les journaux (T2). Des personnes qui se prennent en main vont parfois déclencher un processus qui peut entraîner des changements à une plus grande échelle. Par exemple, l’arrivée d’un groupe d’EPA dans un quartier de la région de l’Outaouais a entraîné des améliorations au sein de la vie de quartier, en favorisant l’harmonie entre voisins et en entraînant même la mise sur pied d’une pré-maternelle, jugée nécessaire par les parents du quartier (T2).

La Trovep estime donc jouer un rôle important, malgré que pour certains penseurs, dont “ Louis Favreau et autres écoles connexes, c’est comme si l’éducation populaire, ou les groupes populaires, c’étaient des dinosaures ” : la contestation serait dépassée (T1). Il faut garder en tête que les changements qui résultent de l’EPA se produisent lentement et à long terme. Un informateur rappelle que l’acquisition du droit de vote pour les femmes et du droit à la syndicalisation sont le résultat de luttes de longue haleine menées par des hommes et des femmes ordinaires. Si aujourd’hui certaines luttes restent à gagner, d’autres acquis restent indéniables.

La dernière lutte, sur la question de l’aide sociale, on ne l’a pas gagnée, mais le parlement de la rue qu’il y a eu ici à Hull, le nombre de personnes qui sont venues [...], il y a des nouvelles personnes là, qu’on n’avait jamais vues avant [...] les gens qu’on rejoint et qu’on sensibilise aujourd’hui, demain ils vont devenir actifs (T1).

Pourtant, la Trovep rappelle que le financement des groupes d’EPA demeure nettement insuffisant (T1). “ Les ressources financières des groupes d’EPA n’ont pas augmenté réellement depuis 1987 ”, alors que les besoins et les demandes n’ont fait qu’augmenter (MEPACQ, 1998a, p.2) et que la Commission Jean, en 1981, “ recommandait de multiplier par cinq les montants alloués au Programme d’aide aux OVEP ” (Trovep, 1986, p.4). De plus, l’aide consentie serait de plus en plus liée à des mandats précis, ce qui a pour effet de réduire l’autonomie des groupes qui doivent alors répondre à ces mandats. Bref, comme “ le gouvernement ne peut contrôler le travail fait par les groupes et que ce travail vise une transformation sociale ” (Id., p.8), le financement se ferait au compte-gouttes. À cet égard, le MEPACQ (1998a) avait dénoncé le document de consultation produit par le ministère de l’Éducation du Québec sur une éventuelle politique de formation, car il associait l’éducation populaire, qui avait perdu le qualificatif ‘autonome’, à l’intégration des personnes dans la société sans parler de son rôle de transformation sociale.

L’intégration dans la société est une préoccupation de l’EPA, mais on l’aborde avec quelques mises en garde. Le but premier demeure que les personnes puissent fonctionner au quotidien : lire, écrire, s’organiser, faire son épicerie, communiquer avec d’autres, etc. “ Il y en a qui vont aller [...] faire leur secondaire, il y en a qui vont aller se trouver un emploi, [...] mais les premiers objectifs sont jamais en termes d’emploi ” (T2). Quant à l’insertion proposée par certaines politiques actuelles, elle semble passer par un retour aux études ou sur le marché du travail. Or, le retour à l’école traditionnelle pour certaines personnes s’avère une situation impraticable. Ce milieu répond mal aux besoins de personnes qui peuvent éprouver des difficultés à lire et à écrire et qui nécessitent souvent plus d’encouragement et d’encadrement que ce qui leur est offert (T2). Pour ce qui est de l’emploi, on se demande si “ être inclus dans la société actuellement, c’est être à petit salaire, courir comme des fous... ” (T1), car les emplois qu’on offre aux personnes sont souvent au salaire minimum (T2).

On veut que le citoyen s'intègre dans la société telle qu'elle est, sans la questionner. Les structures mises en place dans une optique de décentralisation et qui permettent aux citoyens de participer au processus de prise de décisions donnent l'impression que les "dés sont pipés d'avance", que les décisions sont toujours prises ailleurs (T1). Quant aux stratégies qui découlent de la concertation, elles seraient aussi à questionner. Ainsi, l'économie sociale, dans sa forme actuelle, ressemblerait plutôt à de la sous-traitance de l'État (T1).

Bref, le citoyen semble prendre de plus en plus d'importance au moment où l'on tente de faire reposer sur ses épaules plus de responsabilités. " Il y a un concept de la citoyenneté actuellement mis de l'avant par l'État qui est beaucoup l'intégration à la société telle qu'ils sont en train de la développer. Et le citoyen devient vraiment un bon citoyen quand il s'ajuste à cette société " (T1).

5.4.3 La citoyenneté selon l'ICEA

5.4.3.1 Le citoyen

À l'ICEA, la question de la citoyenneté est une préoccupation de plus en plus présente au moment où il y aurait des "déficits démocratiques" dans la société (I1, I3). Le "renforcement de la citoyenneté démocratique" apparaît d'ailleurs comme un volet de son programme de travail des prochaines années (ICEA, 2000a, p.21). L'Institut encourage déjà le développement de la citoyenneté à travers sa réflexion sur la question de l'éducation des adultes en général, et de la citoyenneté en particulier (I1). Il cherche à élargir "l'espace pour le renforcement de la compétence des citoyens, en termes de formation" (I3). L'ICEA ne s'éloigne jamais beaucoup du thème de la citoyenneté : "étant donné que nous sommes un organisme qui a le souci de la bonne marche de la cité, toutes les questions qui concernent la cité rejouent sur notre table de travail" (I2). L'Institut a d'ailleurs participé au *Forum sur la citoyenneté* organisé par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (ICEA, 2000a).

Pour l'ICEA, citoyenneté rime avec démocratie et avec épanouissement des personnes. Le citoyen est une personne qui a des droits et à qui l'on reconnaît des potentialités. Il est "participatif d'un vivre-ensemble" (I1), notion centrale à la citoyenneté au moment où la dissolution du lien social menacent nos sociétés (I2). C'est le regard des autres qui confère à la citoyenneté son essence puisque le citoyen est membre d'une collectivité (I1).

La citoyenneté ne peut se réduire au statut de travailleur et à la contribution d'ordre économique qui en découle. Un citoyen devrait être en mesure de se développer et de développer sa créativité et son autonomie (I1). La participation à la vie démocratique se retrouve également au cœur de cette citoyenneté, et ce en dépit du “ fléchissement de la participation des individus à la chose politique ” que l'on observe présentement dans nos sociétés (I2). La citoyenneté pleine et entière demeure, dans la pratique, inaccessible aux gens marginalisés ou exclus, la pauvreté devenant ainsi une réalité dont les conséquences dépassent la situation économique (I3).

La citoyenneté mise de l'avant par l'ICEA permet la diversité. Elle est plurielle, englobant les réalités diverses reliées au sexe de la personne, à son orientation sexuelle ou encore à son lieu de résidence (citoyenneté rurale ou urbaine) (I3). La citoyenneté est multiforme aussi dans ses niveaux de participation. Au niveau local, une citoyenneté de proximité prend forme lorsque les gens ont “ prise sur des choses qui concernent leur vie quotidienne ou leur destin ”, soit sur le plan du quartier, de l'école ou du travail. Les niveaux régional et national sont des lieux où le citoyen se manifeste de manière plus traditionnelle. Puis, à l'ère de la mondialisation, les gens sont certes intéressés par des enjeux qui dépassent les frontières du pays dans lequel ils vivent (I2).

Par ailleurs, on affirme à l'ICEA que la “ vraie citoyenneté, c'est la citoyenneté active, c'est-à-dire non pas la délégation de la citoyenneté à travers une démocratie uniquement représentative, mais c'est l'émergence d'une citoyenneté active à tous les niveaux ”. Les informateurs parlent peu de citoyenneté sans dire citoyenneté active. Celle-ci ne se limite donc pas à un état passif ou à des exigences en matière de respect des droits (I3). Aujourd'hui, il faudrait “ concevoir la citoyenneté comme un processus qui suppose la mise en place de moyens et de conditions pour permettre aux citoyens d'exercer réellement leurs droits et pour favoriser leur véritable participation ” (CEQ, 1994, p.13). Car la réelle participation à la vie sociale ne peut se réaliser que si les citoyens disposent des outils nécessaires pour exercer ce type de responsabilités (ICEA, 1991a).

Cette participation peut se réaliser de diverses façons. Dans l'idéal, des “ cercles de citoyenneté, où les gens apprendraient à négocier, à transiger, [...] à délibérer ” leur permettraient d'exercer leurs ‘fonctions citoyennes’. Ces groupes de base seraient nécessaires au moment où “ nous entrons dans une société où la délibération publique nous apparaît extrêmement importante ” (I2). En attendant, l'engagement dans une formation politique quelconque ou l'exercice d'une fonction politique demeurent des formes plus traditionnelles de participation (I1).

Toutefois, le fait “ d’aider son voisin [ou] de s’occuper de la sécurité d’un quartier quand il est à risque ” constitue également une forme de participation citoyenne (I2). Celle-ci peut se manifester au sein de sa famille ou même dans les loisirs, selon les choix personnels de chacun, selon son contexte de vie ou en raison de conditions objectives. Ainsi, une mère monoparentale n’aura peut-être pas le temps de s’engager activement en politique, sa participation pourra être ailleurs, ou à un autre moment donné (I1).

5.4.3.2 Droits et responsabilités

Pour l’ICEA, le citoyen serait d’abord et avant tout titulaire de droits. Ces droits sont ceux déjà reconnus par les nombreuses chartes : la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, la Charte canadienne des droits et libertés, puis la Déclaration universelle des droits de l’Homme (I1, I2). Ils ne se limitent pas aux droits politiques et juridiques, ils englobent également les droits économiques et sociaux, qui sont fondamentaux : “ on ne peut pas poser les droits politiques, les droits d’expression, sans poser le droit de pouvoir manger, de pouvoir être éduqué, d’avoir des services de santé ”. Il s’agit de droits interdépendants. La reconnaissance de droits aux êtres humains remonte aux révolutions américaine et française de la fin du 18^e siècle, de même que les droits acquis depuis, le droit d’être heureux, de vivre, de manger, constituent une révolution importante dans l’histoire des êtres humains, bien qu’une révolution encore inachevée (I1).

Les droits économiques et sociaux sont ceux sur lesquels il faut insister aujourd’hui, en raison des inégalités croissantes qui caractérisent nos sociétés. Bien que les droits du citoyen soient nommés et reconnus officiellement, il n’est pas toujours possible de les exercer effectivement. “ La base économique, culturelle, sociale, elle est fondamentale ” (I1). L’importance de pouvoir manger est évidente, le droit d’accéder à l’éducation est également primordial puisque cette dernière permet la reconnaissance de soi et de son potentiel. “ Le droit d’apprendre, de questionner, de créer, de faire preuve de curiosité, de se développer est devenu indispensable ” et serait essentiel pour favoriser la citoyenneté active (ICEA, 2000a, p.30). Il aurait même un droit au pouvoir, droit qui lui permettrait un certain contrôle sur les conditions de son existence (ICEA, 2000b).

Le citoyen a aussi des responsabilités dans le fonctionnement de la société (I3). Sur le plan social, certaines responsabilités sont assumées de façon individuelle. Une première responsabilité s’impose, face à soi-même : le citoyen doit s’assumer comme un ayant droits. Il a également la responsabilité de porter secours aux personnes dont la vie serait menacée. D’autres responsabilités sont d’ordre parental, celles

d'un parent envers son enfant. On pourrait peut-être même dire d'ordre familial, puisqu'aujourd'hui, les enfants devenus adultes sont parfois amenés à prendre soin de leurs parents (I1). Certaines responsabilités seraient plutôt prises en charge par la collectivité à travers l'État, qui n'est, après tout, qu'un instrument que la société s'est donné pour assumer les responsabilités de l'ensemble de la communauté envers ses membres. C'est ce qui fait qu'il existe des ressources et des services pour venir en aide aux personnes en difficulté. L'État " permet de faire en sorte que les gens puissent vivre, manger, se loger, ne pas mourir de froid, s'éduquer, vivre une vie heureuse, être citoyens au fond " (I1).

Sur le plan économique, le citoyen aurait la responsabilité de contribuer au bon fonctionnement de la société. Notre informateur affirme également qu'il existe, dans nos sociétés, une obligation au travail. Par contre, cette responsabilité " ne peut s'exercer que dans un contexte et dans un environnement " qui le permettent, contrairement à ce que laisse croire l'idéologie néolibérale qui refait surface depuis deux décennies, qui se limite à poser le primat de la responsabilité individuelle sans tenir compte du contexte social " (I1). Ainsi, dans un pays où le taux de chômage est très élevé, la responsabilité du citoyen de travailler est difficilement applicable.

Le citoyen a également des responsabilités sur le plan politique. Il est appelé à s'engager dans des actions qui visent le bien commun collectif, à travers, par exemple, une intervention dans les médias, une implication dans une association ou dans une formation politique. La responsabilité dépasse certes le seul acte de voter à tous les quatre ans et s'avère souhaitable pour deux raisons : elle permet l'atteinte d'une plus grande cohésion sociale, en plus d'agir comme un régulateur de la société à travers les conflits et débats que suscite la politique. Bref, ce serait " un engagement à susciter pour que les gens, comme citoyens, fassent de plus en plus de choses, pour faire que notre vivre en commun, notre société soit meilleure " (I1). Bref, comme, le développement du vivre-ensemble est au cœur de la démocratie, chacun doit s'y mettre pour participer à ce développement, surtout dans une société pluraliste où différentes valeurs s'entrechoquent (I2).

Enfin, tous les informateurs de l'ICEA s'entendent : les droits seraient indissociables des responsabilités. Avant la Déclaration universelle des droits de l'Homme, la question des droits était centrale dans le discours sur la citoyenneté et dans le mouvement d'action collective pour l'égalité de tous. La période qui a suivi en fut une de réaction, alors qu'un courant conservateur a mis de l'avant un discours où l'on parle presque exclusivement des responsabilités des citoyens (I1). Aujourd'hui, la complémentarité entre droits et responsabilités est au cœur de la 'nouvelle citoyenneté active'. " Si la citoyenneté active est une responsabilité, elle commande aussi des droits, dont celui de se donner les moyens d'une participation

significative ” (ICEA, 2000a, p.29). Le citoyen a des droits, mais il a en contre partie des responsabilités. Par exemple, il a le droit de recevoir des soins lorsque nécessaires, il a donc la responsabilité de préserver sa santé, de s’organiser pour être autonome (I3).

Enfin, une mise en garde s’impose : “ il est essentiel que le gouvernement fournisse aux citoyennes et aux citoyens les conditions leur permettant d’exercer leur droit de s’intégrer à la société et d’assumer leurs responsabilités, dont celle de participer aux affaires de la cité ” (ICEA, 2000b, p.23). Le soutien au revenu de la famille, la francisation pour les immigrants et la reconnaissance des compétences des individus peuvent tous constituer des outils pour encourager la participation des citoyens à la vie en société (I2). Le milieu communautaire peut aussi contribuer à l’exercice d’un droit effectif au pouvoir et permettre aux citoyens de “ prendre leur place dans la vie sociale, économique et politique du pays ” (ICEA, 2000b, p.26). Quant au mouvement de décentralisation ou de régionalisation qui semble prendre de l’ampleur au Québec, il pourrait s’agir là d’une occasion de mettre sur pied des structures permettant aux organismes sociaux et aux citoyens de “ réinvestir le champ de la politique ” (ICEA, Site Internet).

5.4.4 Éducation populaire et citoyenneté

La citoyenneté à laquelle s’identifie l’ICEA, qui tend vers la démocratie et l’épanouissement des personnes, ne fait pas l’unanimité. Une autre conception, plutôt conservatrice et même contraignante par son accent sur les obligations du citoyen, viendrait des États-Unis sous l’impulsion d’auteurs comme Lawrence Mead et serait à l’origine du *workfare*. Cette citoyenneté s’apparenterait à une injonction (I2).

Au Québec, la vision de la citoyenneté qui semble mise de l’avant par l’État ou ses représentants soulève certaines inquiétudes mais est également source de certains espoirs. D’une part, certains événements semblent encourageants, comme par exemple le récent *Forum sur la citoyenneté* organisé par le ministère de l’Immigration et des Relations avec les citoyens du Québec. Puis, dans les écoles, il semblerait que les nouveaux programmes intègrent des notions reliées à une éducation à la citoyenneté. D’autre part, on craint qu’il s’agisse d’un discours vide de sens. On parle beaucoup de citoyenneté, mais on développerait peu de moyens concrets pour encourager la participation citoyenne (I1), l’emphase étant mise sur le développement de “ services d’insertion économique aux personnes démunies ” (ICEA, 2000b, p.12). À trop parler de citoyenneté et à l’apprêter à toutes les sauces, on risque de promouvoir une citoyenneté ‘molle’, uniformisante et homogénéisante (I2). De plus, le discours actuel semble mettre l’accent sur la responsabilité des citoyens, sans mentionner l’importance d’un environnement social propice à la réalisation de cette responsabilité (I1).

La montée d'une pensée économiste dominante est reliée de près à "un affaiblissement de la problématique des droits" au sein des milieux associatifs et des milieux de travail (I1). Depuis quelque temps, les investissements en éducation des adultes seraient distribués en fonction des besoins du marché du travail (I3). "La tendance très répandue visant à orienter la formation continue dans une perspective purement 'adaptative' et utilitariste vient en contradiction avec les exigences de la 'société du savoir' et les besoins plus larges et diversifiés des citoyens et des collectivités" (Trudel, 1997). De plus, les formations en employabilité se limitent souvent à l'acquisition de compétences étroites ne permettant d'accéder qu'à des emplois précaires (ICEA, 1993). Dans la situation actuelle, l'éducation des adultes serait limitée en matière d'éducation à la citoyenneté (I3).

L'ICEA est également préoccupée par les orientations des politiques de financement qui semblent vouloir réduire les organismes d'éducation des adultes "à de simples services de dépannage" (ICEA, 1991b, p.19). La reconnaissance politique du milieu de l'éducation populaire "comme partenaire majeur dans le développement social et l'amélioration de la qualité de vie de la population" est encore à faire (ICEA, 1991b, p.27). Lors du Colloque national sur l'éducation populaire au Québec, organisé par l'ICEA en 1990, on remarquait que "le potentiel subversif de démarches visant à développer le sens critique et l'implication active dans la vie sociale a toujours inquiété les pouvoirs établis", qui préfèrent garder un certain contrôle sur les initiatives des citoyens (ICEA, 1991b, p.7).

En dernier lieu, un des informateurs soulève une question intéressante : peut-on vraiment enseigner la démocratie ? Le modèle de l'apprentissage hiérarchique ne semble pas approprié (I3). Selon lui, pour apprendre la démocratie, il faudrait plutôt la vivre. C'est à travers la pratique de la démocratie qu'on peut apprendre son fonctionnement et le rôle que le citoyen y joue. À cet égard, "les organismes populaires et communautaires sont, notamment, des lieux où l'apprentissage à la citoyenneté et à la démocratie s'enracine dans des pratiques concrètes" (Trudel, 1998, p.32). Toutefois, il y aurait des "compétences de citoyenneté qui demandent des apprentissages systématiques" (I3). Dans nos sociétés, des problèmes complexes se doivent d'être réglés et pour ce faire, il faut apprendre à gérer les conflits, "apprendre à dialoguer avec empathie avec l'adversaire, [...] qui peut être de tout ordre", apprendre à analyser les aspirations des différents groupes, etc. (I3). L'acquisition d'une 'compétence diplomatique active', et ce à tous les niveaux de relations entre citoyens, s'avère donc nécessaire. D'ailleurs, l'ICEA devrait prochainement aller "voir, dans les groupes populaires, dans les organismes communautaires, dans la société civile, les pratiques qui sont vraiment innovantes, les pratiques créatrices" en matière d'éducation à la citoyenneté (I2).

Bref, le thème de la citoyenneté prend sa place à l'ICEA au moment où l'éducation populaire franchit une nouvelle étape. Aujourd'hui, on " commence à comprendre que dans la société civile [...] le renforcement de la capacité d'agir des citoyens et la pluralité de la citoyenneté " sont des enjeux importants sur lesquels il faut agir (I3). L'éducation populaire permet aux individus de passer d'un état de relative passivité à celui d'un citoyen impliqué : actif, critique et responsable (ICEA, 1991a). Dans son mémoire au ministère de l'Éducation du Québec en 1991 et demandant l'appui financier à l'éducation populaire, l'ICEA soutient que :

La contribution directe et importante de l'éducation populaire à la participation des citoyennes et des citoyens à la vie civique et communautaire doit être reconnue comme indispensable, surtout lorsque l'ensemble de la société se trouve confrontée à des choix importants en période de crise économique ou au moment d'un tournant majeur dans son histoire. (ICEA, 1991a, p.25).

Enfin, l'éducation populaire aurait " peu de chance de progression si elle ne se lie pas de façon forte avec la problématique de la citoyenneté " (I1).

CHAPITRE VI

ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a dévoilé les résultats de notre cueillette de données. Ces informations avaient été recueillies dans l'optique de répondre aux questions de recherche posées dans notre problématique (*voir* sect. 1.4). Rappelons d'abord ces questions :

1. Est-ce que la mission des organismes d'éducation populaire se rapproche de la mission de l'éducation à la citoyenneté ?
2. Est-ce que l'éducation populaire poursuit des objectifs d'apprentissage semblables à ceux de l'éducation à la citoyenneté ?
3. Quelle est la conception de la citoyenneté véhiculée par l'éducation populaire ?

Le chapitre qui suit sera consacré à l'analyse des résultats de recherche en fonction de ces questions. Il sera divisé en trois parties.

Dans la première partie, nous effectuerons d'abord un retour sur la description des organismes. Cet exercice s'avère intéressant principalement pour deux raisons. D'abord, il permet déjà de mettre côte à côte les deux organismes et de faire ressortir leur origine et leur mission respective, de même que l'ampleur possible de leurs interventions. Ensuite, cette entrée en la matière nous amène à faire certaines observations sur le rôle que peut jouer l'éducation populaire en matière d'éducation à la citoyenneté, en se référant aux différentes conceptions de l'éducation présentées dans le cadre théorique.

La deuxième partie s'arrête spécifiquement à la définition de l'éducation populaire proposée par les deux organismes, afin de voir s'il existe des liens entre que celle-ci et l'éducation à la citoyenneté. Pour répondre à cette question, nous nous sommes attardés aux apprentissages qui sont transmis à travers les activités d'éducation populaire de même qu'à ceux proposés par le Conseil supérieur de l'éducation, tels qu'illustrés dans le cadre théorique.

La troisième et dernière partie de ce chapitre revient sur la conception de la citoyenneté propre aux organismes étudiés. Nous avons tenté de faire ressortir les différences et les similitudes entre ces deux conceptions en nous attardant entre autres à la question des droits et responsabilités qui y sont associés. De même, nous avons voulu voir dans quelle mesure la vision des organismes se rapprochait ou non des différentes conceptions de la citoyenneté exposées dans notre cadre théorique. Enfin, pour terminer,

quelques réflexions sur la place que peut prendre l'éducation populaire en matière d'éducation à la citoyenneté serviront à clore ce dernier chapitre.

6.1 Les organismes et leur mission

La seule présentation des organismes et de leur mission permet déjà de pressentir des liens avec l'éducation à la citoyenneté. Précisons que les données sur lesquelles nous nous arrêtons ici seront explicitées dans les sections qui suivront. Elles doivent donc être interprétées avec prudence. Situons d'abord les deux organismes l'un par rapport à l'autre.

6.1.1 Retour sur les deux organismes

Le tableau qui suit fait ressortir certaines distinctions entre les deux organismes qui nous intéressent.

TABLEAU 6.1

Présentation des organismes

Trovep de l'Outaouais	ICEA
<p>OBNL à vocation régionale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lieu de concertation et de formation ; - regroupement contrôlé démocratiquement et exclusivement par les groupes d'EPA qui le composent. - Née en 1973, son origine est liée aux premiers comités de citoyens de Hull mis sur pied en 1968 pour lutter pour l'amélioration des conditions de vie et au besoin de s'unir pour du financement. - 19 membres : organismes volontaires d'éducation populaire (défense de droits, animation, service) unis par leur adhésion à une même définition de l'EPA. - 2 employés et un budget d'environ 80 000 \$. 	<p>OBNL à vocation nationale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - groupe d'étude et de développement ; - principal carrefour en éducation des adultes dont les membres proviennent des différents milieux œuvrant en éducation des adultes. - Né en 1946 (issu de la <i>Canadian Assn. For Adult Education</i>) pour organiser et représenter le secteur de l'éducation des adultes et encourager la recherche dans ce domaine. - 156 membres : organismes socio-écon., d'enseignement, associations et individus, unis par une conviction : que les individus puissent exercer leur droit à l'éducation (l'éducation populaire et le mouvement associatif est un de leur champ d'intérêt). - 8 employés et un budget d'environ 500 000 \$.

À prime abord, il s'agit de deux organismes aux caractéristiques assez différentes. La Trovep est plus près de la population que l'ICEA, elle entretient des liens concrets avec 'le terrain' et avec des groupes populaires, en plus d'organiser elle-même des activités d'éducation populaire. Quant à l'ICEA, il a

clairement un mandat d'étude et de développement de l'éducation des adultes, secteur qui englobe l'éducation populaire mais qui ne s'y limite pas. Les membres de la Trovep sont tous des organismes communautaires de la région de l'Outaouais dont une des stratégies d'intervention est l'EPA, tandis que ceux de l'ICEA, beaucoup plus nombreux, sont des individus, associations ou organismes de partout au Québec et issus de milieux variés, dont le point commun est la préoccupation liée à l'éducation aux adultes et non nécessairement à l'éducation populaire.

Sur le plan du fonctionnement, la Trovep et les groupes d'EPA fonctionnent de façon démocratique. Cette façon de faire n'a rien de fortuit ; elle est reliée à leur volonté de permettre au plus grand nombre possible de personnes de participer concrètement à la vie en société. Il n'y a donc pas de hiérarchie, en théorie du moins, et les participants sont directement impliqués dans le processus de prise de décision. L'ICEA fonctionne également selon une structure démocratique, où chacun des membres est appelé à participer et à s'impliquer dans les différents comités de travail. Notons toutefois que ce second organisme compte sur une équipe de travail beaucoup plus nombreuse que la Trovep et issue de milieux variés. C'est également le cas pour les membres qui participent aux différents comités de travail, qui sont des théoriciens et des praticiens de l'éducation des adultes.

À la Trovep, on mentionne que le fonctionnement démocratique des groupes d'EPA est parfois un processus long, en raison de la volonté d'impliquer le plus grand nombre possible de participants dans la prise de décision. Toutefois, cette réalité n'est pas dénoncée ou critiquée puisque pour ces groupes, le processus s'avère tout aussi important que les résultats. Un tel fonctionnement permet à des personnes parfois peu habituées à ce genre d'exercice de faire des apprentissages reliés à la vie démocratique.

Le bref historique des deux organismes permet de déceler d'autres distinctions. Ainsi, la naissance de la Trovep coïncide avec un moment marquant de l'histoire du mouvement communautaire au Québec, soit la création des premiers comités de citoyens. Nous l'avons vu dans le cadre théorique (*voir* sect. 2.3.1) et un informateur le confirme : les comités de citoyens entretenaient une relation plutôt conflictuelle avec les représentants de l'État. On parle de 'luttres' qui ont été menées, de situations dénoncées et de correctifs exigés. Le caractère revendicateur du mouvement ressort clairement et la volonté de se regrouper pour former la Trovep est apparue au moment où les comités ont voulu être reconnus et financés.

Le financement est d'ailleurs un sujet qui revient incessamment dans la discussion sur la Trovep alors que, comme pour l'ICEA, seule une question sur l'origine du financement avait été posée. Le financement est également abordé dans les documents décrivant l'historique de la Trovep, ce qui n'est pas le cas pour

l'ICEA. Ce dernier s'attarde plutôt aux différents dossiers qui ont accaparé son attention à travers les années et manifeste une préoccupation constante pour l'éducation populaire. La naissance de l'Institut a lieu dans un contexte fort différent de celle de la Trovep. Lors de sa création, plus de 25 ans avant celle de la Trovep, ses objectifs sont la représentation du secteur de l'éducation des adultes, la recherche et la diffusion d'information. Le climat n'est pas vraiment au conflit, l'approche semble plutôt consensuelle, bien que revendicatrice.

De plus, toujours à ses débuts, l'ICEA regroupe des leaders en éducation des adultes et non nécessairement des personnes issues des milieux populaires, comme c'est le cas des comités de citoyens à l'origine de la Trovep. Cette distinction, qui tient toujours aujourd'hui, permet de mettre en contexte le choix des stratégies mises de l'avant pour défendre l'éducation populaire. L'ICEA semble plus près de l'État que la Trovep, qui, pour se faire entendre et participer aux débats et aux décisions, doit déployer des moyens différents de ceux de l'ICEA. Ce dernier serait peut-être plus habitué à côtoyer les instances décisionnelles et peut-être plus habitué à la 'discussion' qu'à la 'dénonciation'.

La question du financement semble problématique tout au long de l'histoire des deux organismes, bien qu'à des degrés différents. La recherche de fonds est une des raisons à l'origine de la fondation de la Trovep et depuis, le financement demeure précaire et insuffisant. L'ICEA compte certes sur un financement d'ordre plus élevé, soit six fois plus grand, mais celui-ci ne répondrait pas aux besoins de l'organisme, qui a dû réduire ses activités au cours des années. Le fait que ces difficultés n'aient pas été mentionnées en entrevue tient peut-être au fait qu'elles soient moins criantes. Le problème du financement perdure donc, malgré les nombreux appels à son augmentation. Le Rapport Faure, la Commission Jean et le Conseil supérieur de l'éducation ont tous reconnu le travail des groupes populaires et communautaires ainsi que leur apport à la démocratisation de la société (*voir* sect. 2.2). Ils ont également souligné l'importance d'assurer la survie et le développement de ces groupes, ce qui ne semble pas se concrétiser, selon les dires des informateurs de nos deux organismes.

Est reliée à cette question du financement l'importance pour les groupes de préserver leur autonomie. On craint que l'aide financière allouée par l'État soit liée à un mandat précis. C'est pourquoi on s'est donné, à la Trovep, un outil de financement indépendant. C'est aussi la raison pour laquelle on veut continuer à mettre en commun les fonds reçus pour les distribuer selon les besoins déterminés par les groupes, donc par les milieux directement concernés par les activités des organismes. L'ICEA associe également sa recherche de financement à l'importance de conserver son autonomie, sa capacité d'action et d'initiative. Dans un contexte où l'État se désengage et rend difficile l'accès des organismes aux fonds publics, on

craint que ceux-ci soient octroyés en échange de services spécifiques seulement, réduisant ainsi l'autonomie d'action des organismes. Ces craintes découlent aussi du constat suivant lequel les groupes d'EPA semblent aujourd'hui moins favorisés par rapport à d'autres groupes, comme ceux œuvrant dans les domaines de l'employabilité et du développement économique communautaire. Nous y reviendrons.

L'autonomie des organismes ressort comme une préoccupation majeure à la Trovep, qui veut à tout prix éviter que les groupes d'EPA ne deviennent des 'sous-traitants à la solde de l'État', comme l'exprime un des informateurs. Bien que le souci de conserver son autonomie soit également présent à l'ICEA, la formule employée par la Trovep semble forte en ce sens qu'elle dénonce l'État de façon directe. Considérant la mission de vulgarisation des enjeux et de transmission d'informations de la Trovep, une telle formulation est certes imagée pour les personnes qui participent aux activités d'EPA et qui en sont peut-être à un premier contact avec de tels enjeux.

6.1.2 Quelques notions reliées à la citoyenneté

Un premier concept qui retient notre attention est celui de la **prise en charge**. Nous avons vu que pour la Trovep, l'éducation populaire autonome implique, entre autres, des apprentissages liés à la prise en charge. Selon le *Petit Robert*, "prendre en charge quelqu'un", c'est "assurer son entretien", alors qu'"avoir prise sur" quelque chose, "c'est avoir moyen d'agir sur" ce quelque chose. La prise en charge supposerait donc l'autonomie de l'individu, sa capacité de comprendre et d'agir dans la société. Même l'historique de la Trovep rappelle que les premiers comités de citoyens en Outaouais considéraient qu'ils faisaient un travail d'éducation auprès des citoyens pour les amener à prendre en charge leurs conditions de vie et de travail, à jouer un rôle actif dans leur milieu. On parle aussi de mettre sur pied des services selon des besoins identifiés dans les milieux et non selon des directives venant d'instances éloignées de la réalité de ces populations. Prise en charge donc, de soi, de ses besoins et de son milieu.

Deux autres idées qui se retrouvent au cœur de l'EPA, toujours selon la Trovep, concernent la possibilité pour les citoyens d'**agir pour améliorer leurs conditions de vie** et pour **transformer la société**. On aspire à ce que les individus soient des acteurs et non des personnes passives, des citoyens qui soient capables d'agir, soit sur leur environnement immédiat, soit sur la société. On veut que les citoyens jouent un rôle actif et aient leur mot à dire sur le fonctionnement de la société. À cet égard, certains groupes membres de la Trovep travaillent à habiliter les citoyens à se défendre devant différentes difficultés, comme le chômage ou la pauvreté. Renforcer les individus donc, les encourager à s'assumer en tant que membres de la collectivité malgré la situation précaire dans laquelle ils peuvent se trouver.

Le travail de la Trovep comporte également un volet d'éducation à la **solidarité internationale**. Celui-ci est mentionné dans la section financement, où l'on parle d'une subvention reliée à cet aspect de l'éducation populaire. Rappelons ici que le CSE, dans son document sur l'éducation à la citoyenneté, disait souhaiter que la réflexion sur la citoyenneté s'arrête à la notion de 'solidarité internationale, en raison de la mondialisation de certains problèmes sociaux, comme ceux reliés à l'environnement (*voir* sect. 2.2.2). L'éducation aux réalités internationales semble effectivement être une préoccupation à la Trovep.

À l'ICEA, le développement de l'éducation des adultes se veut un moyen d'assurer la réalisation du droit de tous à l'éducation. Son existence est donc consacrée à la **défense d'un des droits du citoyen, soit l'accès à l'éducation**. D'ailleurs, le Rapport Faure décrivait l'éducation comme la clé de la démocratie alors qu'au Québec, la Commission Jean reconnaissait que l'éducation permettait aux individus d'assumer leur rôle dans la société (*voir* sect. 2.2.1). L'ICEA voit d'ailleurs un lien direct entre l'éducation et la possibilité, pour les individus, de fonctionner comme citoyens à part entière. L'éducation serait donc un outil indispensable, puisqu'elle permettrait de développer tant la démocratie que les habiletés nécessaires pour que les individus puissent fonctionner dans la société.

Finalement, le fonctionnement démocratique de ces deux organismes permet **l'exercice concret de la citoyenneté**. Par leur simple participation aux activités ou à la gestion d'un organisme communautaire, les personnes font des apprentissages qui peuvent les aider à jouer leur rôle de citoyen : elles discutent d'enjeux concernant l'organisme, elles s'exercent à **prendre la parole**, elles travaillent à la recherche de consensus. Ces apprentissages peuvent ensuite être utiles dans la société en général, pour comprendre divers enjeux, pour s'exprimer et pour dialoguer avec d'autres. Comme les organismes d'EPA sont à l'œuvre dans des milieux populaires ou défavorisés, c'est l'occasion pour des personnes peut-être peu habituées à s'exprimer et à participer de se faire entendre et de développer ce type d'habiletés.

Tant pour la Trovep que pour l'ICEA, les populations visées par l'éducation populaire sont celles qui sont marginalisées, qui ont peu de prise sur leurs conditions de vie et de travail, qui sont souvent peu scolarisées et souvent démunies. À cet égard, les deux organismes précisent que les expressions 'démuni' ou 'défavorisé' ne se limitent pas à un état défini par des critères économiques mais englobent diverses situations de marginalisation pour l'ICEA, ou de discrimination pour la Trovep.

Ces populations auraient des besoins qui nécessitent justement une éducation, une éducation à la citoyenneté. La Trovep parle du besoin de comprendre différents enjeux qui les concernent et différentes politiques publiques qui les affectent. L'ICEA se fait un peu plus vague, mais mentionne le besoin de comprendre le monde dans lequel elles vivent. Cette compréhension constitue en fait une première étape pour ces personnes 'exclues', qui peuvent ensuite prendre leur place et prendre la parole dans les débats qui concernent la collectivité. Toutefois, les organismes mentionnent que les gens font appel aux groupes d'EPA pour combler des besoins concrets, pour faire des apprentissages utiles à leur vie de tous les jours. Ces apprentissages sont certes pertinents à la citoyenneté : ils précèdent des apprentissages plus pointus reliés à l'exercice de la citoyenneté. En effet, comment participer à la vie en société si la seule vie au quotidien pose des obstacles difficiles à franchir ?

Cette préoccupation pour la population marginalisée rejoint celle exprimée par le CSE, qui craint que certains jeunes se retrouvent dans une situation de marginalisation ou d'exclusion alors qu'ils terminent leurs études (*voir* sect. 2.2.2). C'est devant cette possibilité que le Conseil a proposé d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. L'expérience d'éducation populaire serait donc pertinente puisqu'elle s'adresse justement aux personnes défavorisées, à celles qui éprouvent des difficultés à s'insérer dans la société. Pourtant, comme il a déjà été explicité, les groupes d'éducation populaire se trouveraient dans une situation de précarité financière.

6.1.3 Une mission reliée au développement de la citoyenneté ?

L'énoncé de mission des deux organismes permet déjà de percevoir une volonté de développer la citoyenneté, du moins une certaine vision de ce qu'on souhaite comme citoyenneté. Le tableau qui suit donne une vue d'ensemble de la mission et de certains objectifs des deux organismes qui paraissent reliés au développement de la citoyenneté.

TABLEAU 6.2

Mission et objectifs des organismes

Trovep	ICEA
<p>Mission :</p> <p>Promouvoir la reconnaissance et le financement des groupes ;</p> <p>Promouvoir les alternatives sociales et politiques mises de l'avant par les groupes ;</p> <p>Soutenir les groupes membres (formation, partage d'info., soutien technique...).</p> <p>Mission ultime : transformation de la société.</p> <p>Objectifs pertinents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en charge collective des milieux défavorisés par et pour les citoyens qui y vivent ; - organisation et réalisation d'activités éducatives ; - participation des citoyens aux décisions qui les concernent ; - amélioration des conditions de vie des personnes en les amenant elles-mêmes à agir. 	<p>Mission :</p> <p>Promouvoir l'exercice du droit à l'éducation et travailler à cet exercice en favorisant le développement d'un modèle démocratique de formation continue qui tient compte de la diversité des besoins et garantit aux personnes l'équité d'accès à l'éducation et aux savoirs tout au long de leur vie.</p> <p>Objectifs pertinents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - amélioration concrète des compétences professionnelles et civiques et des compétences de base des citoyens ; - amélioration de la capacité des personnes à prendre en charge leur dév., participer et s'impliquer activement dans leur communauté ; - développement d'une culture de la citoyenneté et de la formation continue.

La mission de formation et d'animation de la Trovep auprès de ses groupes membres implique souvent la vulgarisation de certains enjeux ou concepts complexes qui touchent les populations concernées. Le but est de permettre aux individus de **comprendre** le monde dans lequel ils vivent, objectif certainement relié à l'éducation à la citoyenneté, telle que proposée par le CSE (*voir* sect. 2.2.2). Selon celui-ci, pour jouer un rôle actif dans la société, le citoyen doit en saisir le fonctionnement et comprendre son évolution de même que le rôle qu'il peut y jouer et comment il peut jouer ce rôle. Bien que l'ICEA ne mentionne pas explicitement, à cette étape, l'objectif de favoriser chez les individus cette capacité de compréhension, la promotion du droit à l'éducation est certes conséquente avec une volonté que les individus réalisent des apprentissages leur permettant de comprendre des enjeux reliés à la vie en société.

La mission ultime des groupes d'EPA, selon la Trovep, demeure la **transformation de la société**. On veut bâtir une société où démocratie et justice sociale ne sont pas que des expressions mais des réalités concrètes. Il s'agirait d'une société où les populations habituellement laissées de côté **participent à la vie collective**. La volonté de transformer la société est une constante dans le discours du milieu de l'éducation populaire. Le MEPACQ poursuit d'ailleurs un objectif clair de transformation sociale, économique, culturelle et politique du milieu. Le CSE aborde également la transformation de la société, mais évoque d'abord l'importance de développer la cohésion sociale (*voir* sect. 2.2.2). Comme nous

l'avons vu, la Table dénonce le discours d'insertion du gouvernement, craignant justement que cette volonté d'insertion des individus se fasse au détriment de la transformation de la société. D'une part, on semble vouloir transformer les individus pour qu'ils s'insèrent dans la société dans sa forme actuelle, alors que d'autre part, on se demande s'il est possible de transformer la société pour permettre à un plus grand nombre d'individus d'y être inclus. Débat intéressant, qui laisse entrevoir des conceptions différentes de la citoyenneté, une favorisant l'insertion et la cohésion, et l'autre, la transformation.

Dans ses objectifs, la Trovep reprend le thème de la **prise en charge** mais aborde une dimension plutôt collective : elle vise la prise en charge collective des milieux défavorisés par et pour les citoyens qui y vivent. Le thème de la **participation** des citoyens aux décisions qui les concernent apparaît également dans les objectifs. Cette participation semble découler de la prise en charge, qui permettrait justement d'agir et de transformer ses conditions de vie. La prise en charge et la participation sont également présentes dans les objectifs de l'ICEA. Ce dernier fait de la participation une condition au renforcement de la démocratie. La participation était d'ailleurs souhaitée dans les rapports Faure et Jean, de même que par le CSE qui parle d'amener le citoyen à jouer un rôle actif dans la société (*voir* sect. 2.2). Il semble donc y avoir consensus sur le thème de la participation.

L'ICEA se distingue de la Trovep en ce sens qu'il identifie l'éducation à la citoyenneté comme composante de l'éducation et qu'il l'intègre clairement dans ses objectifs. Même en parlant des activités de l'Institut dans les années soixante et soixante-dix, un informateur rappelle que dès lors, l'ICEA constatait que l'éducation des adultes était reliée à la **citoyenneté active** et dépassait les notions de rattrapage scolaire ou de formation pour l'emploi. On parle aussi de développer une culture de la citoyenneté et d'améliorer les compétences civiques des personnes.

6.2 L'éducation populaire

L'éducation populaire semble promouvoir, à l'aide d'une méthode qui lui est propre, différents apprentissages en lien avec le développement de la citoyenneté. Avant de discuter des définitions de l'éducation populaire et des objectifs visés, il importe de revenir sur certaines caractéristiques de la formation qui se donne à l'intérieur des groupes d'éducation populaire.

6.2.1 La formation

Il appert d'abord que la formation donnée par la Trovep et ses groupes membres répond à des préoccupations d'ordre pratique. Qu'il s'agisse d'alimentation, de relations parent-enfant ou de vie associative, on veut combler des besoins concrets des personnes et des milieux, tels qu'exprimés par ces derniers. C'est ce qui ressort aussi à l'ICEA, qui insiste sur le fait que les personnes qui font appel à l'éducation populaire le font en raison de différentes aspirations personnelles, qui touchent tous les aspects de leur vie. Une distinction semble émerger toutefois. Alors qu'à l'ICEA on avance qu'il s'agirait là d'une porte d'entrée possible au réseau formel d'éducation pour des personnes restées à l'écart de ce réseau, la Trovep semble voir dans le passage vers le réseau formel ou le milieu du travail une conséquence peut-être heureuse mais pas nécessairement souhaitée. Ce n'est certes pas l'objectif ultime des groupes d'éducation populaire membres de la Trovep. Il ne s'agit pas non plus de la seule voie d'insertion possible dans la société ou d'une condition préalable à la citoyenneté.

L'EPA à la Trovep et dans ses groupes membres s'effectue donc à travers des activités concrètes et pratiques. L'exemple du Congrès d'orientation illustre bien cette idée, alors qu'on a présenté une courte pièce de théâtre pour lancer la discussion. On a utilisé également des symboles pour représenter le phénomène de mondialisation. Une telle méthode paraît certes valable pour aborder des enjeux qui sont très abstraits, même pour des personnes averties. Par ailleurs, une telle mise en scène peut présenter des phénomènes avec une certaine subjectivité. Dans l'exemple qui nous intéresse, le FMI et la Banque mondiale sont présentés comme des voleurs, et les groupes communautaires et les populations, comme des victimes. Bien que ces derniers peuvent effectivement être lésés à travers certaines pratiques reliées au phénomène de mondialisation et bien que les organismes internationaux poursuivent des objectifs qui ne sont pas toujours compatibles avec les valeurs promues par les groupes d'éducation populaire, le phénomène est tout de même un peu plus complexe. Il semblerait que cette façon de procéder à la formation laisse de côté certaines subtilités dans l'interprétation de phénomènes ou d'enjeux sociaux d'une si grande envergure.

Par contre, un informateur de la Trovep spécifiait que la vulgarisation d'enjeux ou de phénomènes complexes s'effectue avec un objectif de rester le plus fidèle possible à la réalité. Ainsi, les expressions utilisées dans les documents ou les discours officiels sont expliqués et non simplement remplacés par d'autres mots. On ne veut pas garder les gens dans l'ignorance. On illustre d'abord, pour ensuite montrer

comment, malgré la complexité du langage utilisé, ce dernier correspond à des réalités qu'ils peuvent saisir.

Il est intéressant de voir que plusieurs sujets abordés à la Trovep et à l'ICEA se recoupent : politique de reconnaissance de l'action communautaire, changements dans les mesures de soutien au revenu et d'assurance-emploi, mesures d'employabilité, etc. À la Trovep, on veut donc sensibiliser les gens aux structures qui les affectent pour les aider à agir sur celles-ci. À l'ICEA, on tente également de diffuser vers les différents milieux de l'éducation certaines informations sur les questions qui les touchent, en plus de susciter le débat sur ces questions. Il s'agit de sujets qui varient selon les changements qui se produisent dans la société et qui touchent directement les populations démunies. Un informateur de l'ICEA avait d'ailleurs expliqué que l'éducation populaire ne se déroulait pas entre quatre murs mais restait bien collée à l'évolution de la société. Il s'agirait d'une pratique plutôt dynamique.

Par ailleurs, des différences apparaissent entre les deux organismes dans la façon de transmettre l'information. Par exemple, la mise en scène de la Trovep pour expliquer la mondialisation contraste avec le forum de discussion virtuel organisé par l'ICEA pour échanger au sujet du projet de politique de l'éducation des adultes. La Trovep semble plus ancrée dans des manières de fonctionner héritées du mode revendicatif des années soixante et soixante-dix, tandis que l'ICEA semble prioriser la réflexion et la discussion, en plus d'utiliser des moyens technologiques plus avancés et peut-être aussi plus difficilement accessibles.

Par contre, l'ICEA reconnaît que le travail réalisé par des groupes d'EPA, comme la Trovep et ses membres, est tout à fait valable et nécessaire. Il s'agit là d'un moyen de rejoindre des personnes ayant éprouvé par le passé des difficultés en matière d'éducation et qui demeurent exclues des réseaux d'éducation. L'ICEA soutient qu'il faut penser des approches non traditionnelles pour donner à ces personnes le goût d'apprendre, ce que réalisent quotidiennement les groupes d'EPA. Comme nous l'avons vu, les sujets délicats, comme l'aide sociale ou la pauvreté, sont abordés de façon discrète, durant les pauses par exemple. On veut éviter que les gens se sentent visés ou honteux de leur situation, ce qui démontre encore une fois du respect pour les populations démunies. Même la participation à la gestion de l'organisme permet l'apprentissage, par la pratique, du processus de prise de décision démocratique. Cette façon de faire peut prendre plus de temps, mais le résultat en vaudrait la peine.

Pour ce qui est de la sensibilisation du public, les deux organismes semblent éprouver quelques difficultés sur ce plan. À la Trovep, notre informateur a été peu loquace sur cette question, alors qu'il est stipulé dans

la documentation du MEPACQ sur les tables régionales que celles-ci sont appelées à faire des activités en ce sens. Toutefois, malgré la réponse négative de notre informateur, certaines des activités abordées, comme la tenue d'une conférence de presse et la campagne de financement, sont des événements qui sont dirigés vers l'ensemble de la population. Peut-être que ce genre d'action n'est pas une priorité. Par contre, des lacunes dans la diffusion des objectifs et des réalisations de l'EPA pourraient être une des causes du peu de visibilité de ces groupes. Si la visibilité se résume à des événements de confrontation et de dénonciation, comme peuvent le laisser croire certains exemples d'activités, il est possible que l'effet contraire à celui souhaité en résulte. Ce qui pourrait expliquer en partie les difficultés des campagnes de financement et la préférence que semble avoir la population pour d'autres organismes.

À l'ICEA, la question de la sensibilisation du public donne lieu également à des commentaires divergents. D'une part, de multiples actions publiques auraient pour effet d'informer la population générale de questions liées à l'éducation des adultes. D'autre part, il s'agirait là d'un aspect du travail qu'on espère développer dans le futur. C'est d'ailleurs une des préoccupations à l'origine du projet de dédier une semaine aux apprenants adultes, bien que le but visé semble relié davantage à la volonté d'attirer certains groupes de personnes vers l'éducation, sous n'importe quelle forme, que de sensibiliser la population.

6.2.2 Le concept d'éducation populaire

Chaque organisme met de l'avant sa propre définition de l'éducation populaire. Le tableau qui suit illustre les ressemblances et les distinctions entre les deux visions.

TABLEAU 6.3

L'éducation populaire

	Trovep	ICEA
Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> - prise en charge - exercice de ses responsabilités - contribuer à la démocratie - et à la transformation de la société 	<ul style="list-style-type: none"> - prise en charge - exercice de ses responsabilités - contribuer à la démocratie - et à la transformation de la société
Différences	<ul style="list-style-type: none"> - réflexion critique - critique sociale - défense de droits 	<ul style="list-style-type: none"> - dialogue - participation - autonomie

Les deux organismes semblent avoir des conceptions plutôt proches de l'éducation populaire, bien que pour l'ICEA, qui s'intéresse au domaine plus large de l'éducation des adultes, il s'agit d'un concept un peu plus difficile à cerner que pour la Trovep, où l'éducation populaire est centrale à toutes les activités. De part et d'autre, l'éducation populaire est associée à une éducation à la **prise en charge** et à l'exercice de ses **responsabilités**, en plus d'être un moyen de contribuer à la **démocratie** et à la **transformation de la société**. Ces notions étaient d'ailleurs évidentes dès la section décrivant les organismes et leur mission respective.

Chaque organisme semble par contre mettre l'accent sur des éléments distincts, comme le démontre le tableau 6.3. À la Trovep, l'EPA implique une **réflexion critique** et vise de façon explicite à former les personnes à la **critique sociale** et à la **défense de droits**. Les notions de critique et défense renvoient à un esprit de confrontation qui semble peut-être plus présent à la Trovep. À l'ICEA, on insiste plutôt sur le **dialogue**, la **participation** et l'**autonomie**, des notions de nature plus consensuelle. Cette distinction pourrait être reliée aux origines des deux organismes : la Trovep est née d'une volonté de prise en charge des milieux populaires et de revendication, tandis que l'ICEA a toujours eu pour mission la recherche et le développement de l'éducation des adultes.

Par ailleurs, les deux organismes associent l'éducation populaire à la citoyenneté. Alors que la Trovep voit entre les deux un lien direct, stipulant que l'EPA serait un moyen par lequel la personne développe sa citoyenneté, l'ICEA décrit plutôt l'éducation populaire comme une approche par laquelle les citoyens peuvent vivre leur citoyenneté, puisqu'elle permet un " dialogue citoyen " et la participation des citoyens à la vie en société. Il est intéressant ici de se demander si le concept de citoyenneté aurait été abordé dans le cas où les informateurs n'auraient pas été prévenus qu'il s'agissait là de la question de recherche au centre de ce mémoire. Cette question devra rester sans réponse, mais un survol des documents permet de constater, à tout le moins, que le développement de la citoyenneté est clairement nommé comme objectif à l'ICEA, ce qui n'est pas le cas à la Trovep, où il serait peut-être implicite.

Enfin, il peut être intéressant de confronter ces définitions de l'éducation populaire avec la vision d'éducation à la citoyenneté proposée par le Conseil supérieur de l'éducation (*voir* sect. 2.2.2). Les quatre idées mentionnées par nos deux organismes, soit la prise en charge, l'exercice de ses responsabilités, la démocratie et la transformation de la société, sont également abordées par le CSE dans son interprétation de l'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, le CSE mentionne que l'éducation à la citoyenneté doit amener le citoyen à se **prendre en main**. Elle doit aussi permettre la prise de **responsabilité** chez le citoyen, de même que la compréhension par ce dernier de la responsabilité qu'il a dans le fonctionnement de la société. Le CSE espère également le développement, entre autres, d'une capacité de participation à la **transformation de la société** et à la réflexion sur la **démocratie**. Bref, les parallèles entre l'éducation populaire et l'éducation à la citoyenneté, telle que conçue et souhaitée par le CSE, sont évidents. Toutefois, une distinction apparaît également : le CSE associe d'abord l'éducation à la citoyenneté à l'harmonisation des rapports sociaux et à la cohésion sociale. Or, ces deux objectifs ne sont pas explicitement mentionnés par nos deux organismes, bien que l'ICEA souligne l'importance de favoriser le dialogue entre les citoyens, ce qui pourrait entraîner plus d'harmonie et de cohésion. Bref, ces distinctions, bien que subtiles, révèlent peut-être des visions différentes du concept de citoyenneté.

Par rapport aux auteurs qui auraient inspiré les organismes dans leur conception de l'EPA, les deux organismes ont mentionné l'importance de l'œuvre de Paulo Freire (1977), à laquelle nous avons également fait référence dans notre cadre théorique (*voir* sect. 2.3.3). Pour Freire, l'éducation devrait être libératrice pour l'élève, qui est amené à réfléchir sur le monde afin de pouvoir le transformer. Ce **lien avec l'action** est d'ailleurs très présent à la Trovep et dans les groupes qui en sont membres. Pour eux, l'action et la transformation de la société seraient un aboutissement normal et souhaité de toute démarche d'EPA. L'ICEA présente également l'éducation populaire comme étant indissociable de l'action collective.

Toujours selon Freire, la relation entre l'éducateur et l'élève est une relation d'égalité où l'information s'échange de façon circulaire et non linéaire. Cette conception ressort aussi des propos d'un des informateurs de la Trovep, qui explique que la formation qui se donne dans les groupes populaires constitue en fait un partage des connaissances. Le savoir ne serait donc pas concentré entre les mains de quelques personnes. La relation entre l'éducateur et l'élève en est une de dialogue, thème qui revient dans la définition de l'éducation populaire de l'ICEA.

Freire affirmait que l'éducation se devait d'être libératrice. Cette caractéristique est reprise aussi dans un document de la Trovep, qui ajoute que ce ne serait pas le cas pour l'éducation institutionnelle. Cette dernière, dont bénéficie la majorité des Québécois, semble être présentée comme non libératrice. L'allusion à des structures institutionnelles qui seraient plutôt contraignantes rejoint les diverses références à 'l'école' qui ont été faites tout au long des entrevues. On adresse à l'école de nombreux reproches et on essaie de s'éloigner le plus possible de son mode de fonctionnement, d'où l'accent mis sur

la formation par la pratique. Freire dénonçait également le type d'éducation qui incite les personnes à s'adapter au monde qui les entoure tel qu'il est, sans le questionner ou le transformer. Cette caractéristique est également très présente à la Trovep, où le discours sur l'insertion des exclus amène un informateur à se questionner sur le type de société dans lequel on veut inclure les gens. Ceux-ci devraient plutôt avoir leur mot à dire sur cette société, au lieu d'y être dirigés presque passivement.

Enfin, la notion de conscientisation est au centre des théories de Freire et elle est reprise tant par la Trovep que l'ICEA. L'éducation devrait aider l'individu à prendre conscience de ses forces et compétences, de ses conditions de vie et de travail, de même que de différentes réalités reliées à la vie en société. Bref, l'œuvre de Paolo Freire semble toujours une référence en éducation populaire, surtout dans le cas de la Trovep.

6.2.3 Éduquer à quoi ?

Voyons maintenant quels sont les apprentissages proposés par l'éducation populaire qui s'apparentent à l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, nous avons choisi de reprendre chacune des catégories utilisées lors des entrevues, soit les attitudes, habiletés et connaissances, afin de mettre en parallèle la réalité des deux organismes et la vision du Conseil supérieur de l'éducation. Ces catégories sont celles qu'avait utilisées le MEPACQ dans son étude sur les organismes d'EPA (Savoie, 1989), en plus de correspondre, à quelques différences près, à celles utilisées par le CSE (1998) dans son rapport sur l'éducation à la citoyenneté. Il importe cependant de mentionner que les attitudes, habiletés et connaissances ne se développent pas indépendamment les unes des autres, mais sont plutôt interreliées.

TABLEAU 6.4**Attitudes à développer**

Trovep	ICEA	CSE (valeurs)
Confiance en soi (prise de conscience de ses capacités)	Autonomie - au quotidien - dans la réflexion - dans l'apprentissage	Valeurs démocratiques
Respect de soi et des autres	Respect de l'autre	
Solidarité - entre individus - entre groupes sociaux - solidarité internationale	Entraide et solidarité Sentiment d'appartenance, d'identité, de fierté Éthique	Solidarité
Esprit critique	Sens critique	Sens critique
Enfants - partage - persévérance	Goût de connaître	Ouverture sur le monde
		Partage

L'éducation populaire semble accorder une attention particulière à des attitudes reliées à l'épanouissement personnel des individus. La confiance en soi, l'autonomie et le respect apparaissent comme des conditions préalables au développement des autres attitudes de même qu'à celui des habiletés et connaissances, comme s'il y avait un continuum entre ces premières attitudes et les apprentissages qui suivent.

Le CSE, quant à lui, semble miser sur des attitudes favorisant la vie en société et la cohésion : on préconise les valeurs démocratiques, l'ouverture, le partage et la solidarité. Comme il s'agit d'un programme d'éducation à la citoyenneté que l'on propose d'intégrer dans les écoles, il est possible que le CSE suppose que les attitudes comme l'autonomie et la confiance en soi seront déjà acquises lors de l'entrée à l'école, ou bien que leur acquisition relève d'autres agents d'éducation, comme la famille. Toutefois, pour des groupes d'éducation populaire qui œuvrent auprès de populations démunies, ces premières attitudes semblent prioritaires.

Une certaine cohérence se dégage des trois organismes à propos d'autres attitudes. Les groupes d'éducation populaire cherchent à développer la solidarité entre individus, groupes sociaux ou nations, alors que le CSE voit la solidarité comme une valeur que devrait encourager l'éducation à la citoyenneté.

Les groupes d'éducation populaire encouragent l'émergence d'un esprit ou d'un sens critique, tout comme le souhaite le CSE. Ce dernier veut promouvoir les valeurs démocratiques, tandis que l'apprentissage de valeurs démocratiques semble aller de soi dans les groupes d'éducation populaire, où la participation des personnes au fonctionnement démocratique de l'organisme est souhaitée et vue comme un apprentissage par la pratique.

TABLEAU 6.5

Habiletés à développer

Trovep	ICEA	CSE (compétences)
Communication - alphabétisation - parents-enfants - écoute	Communication - alphabétisation - dialogue - écoute	Maîtrise du français Délibération Capacité de débattre Prise de parole régulée
Prise de parole (donc participation aux débats)	Participation - au débats publics - au dév. de la société	
Capacité de s'organiser - choses pratiques, quotidien - activités Gestion de l'organisme Travail d'équipe	Capacités d'organisation et de prise en charge - dans l'organisme - dans la société	
Analyse des enjeux sociaux	Analyse et compréhension de la société ... pour s'exprimer Exercice de ses responsabilités civiques	

Sur le plan des habiletés, la communication serait une habileté indispensable, et ce tant pour les organismes étudiés que pour le CSE. En éducation populaire, la communication semble à prime abord reliée à la vie en famille et à la vie de tous les jours. Elle apparaît ensuite comme une habileté utile au fonctionnement en groupe et en société. Elle s'avère nécessaire pour la participation à la délibération publique, au débat et à la prise de parole, habiletés que devrait viser l'éducation à la citoyenneté telle que conçue par le CSE. L'éducation populaire chercherait aussi à développer la capacité d'écouter l'autre, ce qui n'apparaît pas explicitement dans les recommandations du CSE. Il s'agit d'une habileté qui peut certes être utile au moment où la société est de plus en plus diversifiée et que la rencontre de différentes cultures et valeurs peut donner lieu à des débats.

L'éducation populaire encourage également le développement d'habiletés autres que celles reliées à la communication, dont la prise en charge, l'organisation de sa vie et la gestion de l'organisme. Ces préoccupations découlent sans doute des besoins identifiés par les personnes issues de milieux populaires ou défavorisés auxquels s'adresse l'éducation populaire. Encore ici, il est probable que le CSE ne mentionne pas ces habiletés de base car elles ne lui paraissent peut-être pas directement liées au développement de la citoyenneté.

Enfin, l'éducation populaire vise clairement le développement d'une capacité d'analyse et de compréhension des enjeux sociaux. Comme il a été mentionné dans la section précédente, les individus doivent d'abord comprendre la société dans laquelle ils vivent s'ils veulent pouvoir agir pour transformer leurs conditions de vie. Le CSE n'identifie pas cette habileté de façon explicite, bien qu'il insiste sur l'importance du sens critique, qui semble découler plutôt de l'acquisition de connaissances. La capacité d'avoir prise sur les différents enjeux sociaux serait un objectif central de l'éducation populaire, qui semble s'y attarder davantage.

TABLEAU 6.6

Connaissances à développer

Trovep	ICEA	CSE
Connaissance de soi (de ses capacités)	Prendre conscience de sa réalité, ses conditions de vie	
Connaissances pratiques (alimentation, budget)	Connaissances "utiles pour diverses responsabilités de leur vie quotidienne" (consommation, travail, famille, citoyenneté...)	
Connaissances d'ordre juridique : lois et droits		Vie démocratique Droits
Connaissance de la société - politiques et structures (<i>choses qui nous régissent</i>) - enjeux ou concepts	Connaissances des enjeux, des structures qui font partie de l'environnement social	Formation intellectuelle pour développer le sens critique Culture large Histoire du Québec Institutions publiques Réalités internationales

Encore ici, l'éducation populaire renvoie d'abord à des connaissances d'ordre personnel, par rapport à soi-même puis à la vie quotidienne, qui ne recoupent pas les préoccupations du CSE. Tous s'entendent par contre sur la pertinence de transmettre des connaissances sur les institutions ou les structures

politiques. De part et d'autre, le citoyen est appelé à connaître le fonctionnement de la vie démocratique. Une distinction intéressante ressort toutefois. Le CSE s'attarde aux connaissances reliées à la vie démocratique tandis que l'ICEA insiste sur l'exercice de ses responsabilités civiques. La Trovep semble également préférer la pratique à la théorie, puisqu'elle cherche à réaliser cet objectif à travers des activités concrètes.

Nos deux organismes soulignent également la nécessité pour le citoyen d'être informé au sujet d'enjeux sociaux, ce qui ne ressort pas explicitement dans le rapport du CSE. L'éducation populaire semble effectivement davantage viser des connaissances et habiletés en matière d'analyse des réalités sociales, alors que le CSE semble prioriser la transmission de diverses connaissances plus abstraites.

Enfin, le CSE souligne la pertinence de connaître l'histoire du Québec, de même que de transmettre des connaissances sur le plan de différentes réalités internationales et de former des citoyens ayant une culture large. Ces idées semblent un peu éloignées de l'éducation populaire, plus préoccupée par la vie quotidienne et la volonté d'aider les personnes à devenir des membres à part entière de la société. Toutefois, ce ne sont certes pas des notions incompatibles.

6.3 La citoyenneté

Différentes conceptions de la citoyenneté ont été proposées au début de ce mémoire (*voir* sect. 2.1). Pour les organismes que nous avons étudiés, la citoyenneté a également un sens particulier, que nous aborderons dans cette section.

6.3.1 Sens de la citoyenneté

Tant pour la Trovep que pour l'ICEA, le citoyen est un membre actif de la société. Il est acteur de son devenir et du devenir de la société. Rappelons ici que le Conseil supérieur de l'éducation trouvait nécessaire de réfléchir sur la citoyenneté au moment où des voix s'élevaient pour dénoncer la passivité d'un trop grand nombre de citoyens. Un des mandats de l'éducation à la citoyenneté telle que proposée par le CSE est justement d'encourager le citoyen à jouer un rôle actif dans la société (*voir* sect. 2.2).

Comment se traduit dans le concret cet appel à une **participation** active ? À tout le moins, un citoyen actif ne fait pas que voter aux quatre ans. Pour la Trovep, le citoyen doit s'intéresser à ce qui se passe au-delà de sa propre 'petite réalité'. Il est appelé à intervenir dans le processus politique. Il s'implique

dans une structure de gouvernance locale ou apporte son soutien aux personnes qui le représentent, il s'implique dans un organisme ou autre groupe apte à influencer le processus politique, ou encore, il participe à des activités publiques comme des manifestations. La citoyenneté telle que conçue par l'ICEA est tout aussi active, bien que les formes que la participation peut prendre semblent plus variées, donc plus accessibles. Le citoyen a la possibilité d'agir aux niveaux local, régional, national et même mondial. Dans son quartier, le seul fait d'aider son voisin est vu comme un geste pouvant contribuer au bien-être collectif. On spécifie également que certains moments de vie sont plus propices que d'autres à la participation.

Les exigences en matière de participation du citoyen à la vie collective paraissent donc moins élevées pour l'ICEA que pour la Trovep, en théorie du moins. Pour cette dernière, le citoyen s'implique activement dans la vie sociale et politique, il participe aux décisions qui affectent l'orientation de la société et il développe une analyse des enjeux, fonctions qui demandent temps et énergie. Pourtant, dans la pratique, dans les activités de tous les jours, la Table et les groupes d'EPA offrent des moyens concrets de se réaliser en tant que citoyen. Cette citoyenneté serait peut-être de moins grande envergure que celle présentée en théorie, mais elle permet à des personnes démunies ou isolées de participer à une démarche d'éducation et d'agir dans leur milieu immédiat à travers un cheminement plus personnel au sein d'un groupe d'EPA. Il est intéressant ici de rappeler que le CSE désire également encourager le citoyen à participer et à prendre ses responsabilités, mais il recommande de ne pas "condamner et juger" l'absence de participation ou d'une prise de responsabilité (CSE, 1998, p.2). La possibilité d'un dérapage lié à une *sur-responsabilisation* des citoyens avait d'ailleurs déjà été identifiée comme un danger découlant du discours autour de la responsabilité du citoyen de participer à la vie sociale et collective (*voir* sect. 3.1).

Le fait de travailler et le statut de travailleur qui en découle ne sont jamais évoqués, ni par la Trovep ni par l'ICEA, comme une forme de participation active du citoyen. Le citoyen serait tout sauf seulement un travailleur. Les organismes ont d'ailleurs une conception de l'insertion qui semble plus large que celle de l'insertion par l'emploi. À l'ICEA, l'insertion, comme la citoyenneté, se réalise aussi à travers l'autonomisation des individus, puis à travers leur participation à la vie sociale et politique. L'ICEA semble par contre voir dans l'éducation populaire une porte d'entrée au réseau formel d'éducation, alors que pour la Trovep, les groupes d'EPA visent l'insertion des personnes exclues, mais à travers des activités qui les amènent à se prendre en charge dans la vie de tous les jours, à être autonomes.

Y aurait-il une ambiguïté ici ? D'une part, les informateurs de la Trovep affirment que le citoyen doit participer à la vie sociale et politique à travers différentes fonctions qui semblent assez exigeantes.

D'autre part, on affirme que les apprentissages qui font en sorte que les individus soient autonomes au quotidien leur permettent de s'insérer dans la société et d'y jouer un rôle actif. Peut-être que cette ambiguïté relève du continuum auquel nous avons précédemment référé, où le citoyen se réalise à travers une démarche progressive et qu'il faille respecter que celle-ci puisse se dérouler à des rythmes différents selon les individus.

Enfin, la référence à un espace de '**vivre-ensemble**' fait également l'unanimité. Pour la Trovep, être citoyen c'est faire partie d'une communauté, c'est être partie d'un tout et recevoir par le fait même la considération qui en découle. À l'ICEA, on veut également développer cette notion du 'vivre-ensemble', surtout au moment où la diversité des cultures et des valeurs appelle à une plus grande capacité d'évoluer dans un milieu où se côtoient des citoyens différents. D'ailleurs, l'ICEA place la délibération publique au centre de la citoyenneté active, insistant sur l'importance de l'acquisition de compétences en matière de dialogue et de gestion de conflit. Tant la Trovep, l'ICEA que le CSE associent l'éducation à la citoyenneté à une éducation à la communication, à l'écoute et à l'échange entre citoyens, à la confrontation d'idées et au débat.

6.3.2 Droits et responsabilités

Il devient presque banal aujourd'hui d'affirmer qu'un citoyen a des droits et des responsabilités. Pourtant, ces derniers ne sont pas toujours explicités. Leur énumération peut permettre de cerner la conception de la citoyenneté qu'a chacun des deux organismes.

TABLEAU 6.7

Droits et responsabilités Trovep	ICEA
<p><u>Droits :</u></p> <p>Droits fondamentaux (se loger, se nourrir, au travail, de participer, de se réunir).</p> <p>Droit d'être critique et d'intervenir dans le processus de prise de décisions.</p> <p>Droits reliés aux difficultés que peuvent vivre les populations démunies.</p>	<p><u>Droits :</u></p> <p>Droits fondamentaux, droits politiques et civils, économiques et sociaux.</p> <p>Droit au pouvoir.</p> <p>Droit d'être heureux, de créer, de se développer.</p>
<p><u>Responsabilités :</u></p> <p><u>Plan social :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{re} resp. : face à soi même. Son intégrité, ses enfants, ses biens. - S'assurer que tout le monde ait ce qu'il faut pour assumer cette première responsabilité (conditions minimales). <p><u>Plan politique :</u> Responsabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> - de s'informer, d'être vigilant et - de s'exprimer dans les débats, toujours dans le sens du projet de société. <p><u>Plan économique :</u> Responsabilité de</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'assurer de la gestion saine des biens collectifs dans le but d'un développement économique et social, à la mesure de ses moyens... 	<p><u>Responsabilités :</u></p> <p><u>Plan social :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{re} resp. : s'assumer comme un ayant droits. - Resp. d'ordre familial et de secours aux personnes dont la vie est menacée. - Niveau collectif : les responsabilités de l'ensemble de la communauté envers ses membres sont assumées à travers l'État. <p><u>Plan politique :</u> Responsabilité</p> <p>de s'engager et d'intervenir pour faire en sorte que notre société soit meilleure (visée de bien commun collectif).</p> <p><u>Plan économique :</u> Responsabilité de</p> <ul style="list-style-type: none"> - contribuer à la société pour que les affaires fonctionnent bien. - Obligation au travail (au sens large), dans la mesure où l'environnement le permet.
<p><u>Droits ET responsabilités</u></p> <p>Ils sont INTERRELIÉS.</p>	<p><u>Droits ET responsabilités</u></p> <p>Ils sont INDISSOCIABLES.</p>

Tant à la Trovep qu'à l'ICEA, la question sur les droits du citoyen ne semblait pas poser trop de difficultés. Les droits fondamentaux seraient déjà reconnus et inscrits dans différentes chartes et déclarations officielles, il n'y a là rien de très nouveau ou de très litigieux. Une inquiétude est soulevée par contre, car ces droits ne seraient pas toujours respectés dans la réalité. Même si légalement, le citoyen a droit à un logement convenable, certaines personnes aux prises avec la pauvreté ne réussissent pas à accéder à un tel logement. Remettre la citoyenneté à l'avant-plan implique donc de travailler sur les

mesures qui permettent que les droits fondamentaux soient respectés. Pour la Trovep, qui insiste également sur les droits associés aux populations démunies, le fait de ne pas pouvoir manger ou se loger constitue ainsi une entrave à la citoyenneté. L'ICEA, en plus d'insister également sur l'importance de s'assurer que les droits soient respectés, semble vouloir étirer le concept de citoyenneté en affirmant que celle-ci doit tendre vers l'épanouissement des personnes et que le citoyen a un droit au bonheur. On ajoute ainsi d'autres exigences à la réalisation de la citoyenneté pleine et entière, c'est-à-dire toute cette dimension d'épanouissement personnel et de bonheur.

On aborde également, de part et d'autre, des droits en matière de participation à la vie en société. Le citoyen a le droit de s'exprimer, et d'être entendu, sur l'orientation de cette dernière, il a le droit d'intervenir dans les débats qui peuvent entraîner des changements à ses conditions de vie. Il a donc le droit d'être actif. On déborde alors du côté des responsabilités, puisque le citoyen aurait la responsabilité de s'exprimer et d'intervenir dans l'orientation de la société. Ce n'est plus un droit, c'est une responsabilité. Encore ici, la citoyenneté paraît exigeante, même contraignante, surtout à la Trovep, où la responsabilité de s'informer et de s'exprimer sur les débats politiques semble plus difficile à assumer qu'à l'ICEA, qui propose aussi la responsabilité d'intervenir pour favoriser le bien-être collectif mais semble tenir compte d'une plus grande diversité dans les formes possibles de cette intervention. Rappelons d'ailleurs que le CSE soulignait que les citoyens se concentrent aujourd'hui sur leur vie privée et qu'il est plus difficile de les inciter à participer à la vie publique (*voir* sect. 1.1.2). Enfin, une contrepartie minimale apparaît, comme le souligne l'ICEA : il faudrait s'assurer que les citoyens aient les moyens d'assumer cette responsabilité et que des structures permettant l'exercice de cette responsabilité soient mises en place.

Sur le plan social, on insiste sur des responsabilités que l'ensemble des citoyens assume de façon collective, à travers l'État. Si ce dernier fonctionne bien, il devrait exister des services pour que toute la population vive bien... Ce qui ne signifie pas que les citoyens n'aient pas des responsabilités à assumer de façon individuelle. Ceux-ci doivent s'assumer et prendre soin d'eux-mêmes. Par contre, la Trovep soutient que cette responsabilité dépend des moyens auxquels les individus ont accès pour être capables de se prendre en charge. Bref, il semblerait que ces responsabilités soient partagées entre divers niveaux : le citoyen peut s'attendre à ce que l'État intervienne mais il doit également faire sa part.

Sur le plan économique, on s'entend d'abord sur une responsabilité plutôt floue, celle de faire en sorte que la société se développe bien. On n'entre pas dans les détails quant aux moyens pour y parvenir, sauf pour dire que la responsabilité dépend des moyens que l'on a. L'ICEA va plus loin en affirmant une

obligation au travail, tout en spécifiant que celle-ci est également fonction du contexte et des possibilités d'accès au travail salarié. Bref, les informateurs sont demeurés un peu vagues, abordant l'économie dans son sens plutôt général.

Ce qui nous a semblé très intéressant par rapport aux droits et aux responsabilités, c'est l'insistance sur leur complémentarité. Certains droits impliquent des responsabilités de la part des concitoyens, ce qui renforce les liens entre ceux-ci et donne tout son sens à la notion du vivre ensemble. Puis, certaines responsabilités, pour être assumées, nécessitent que des droits soient respectés au préalable. L'idée d'une hiérarchie entre les différents droits et responsabilités émerge peut-être, alors que certaines de celles-ci ne peuvent être assumées que dans la mesure où un minimum de conditions soient présentes. Le Conseil supérieur de l'éducation présentait d'ailleurs l'équilibre entre droits et responsabilités comme un idéal à atteindre.

6.3.3 Retour sur les conceptions de la citoyenneté

Dans le premier chapitre, nous avons fait état de différentes conceptions de la citoyenneté et des raisons pour lesquelles une réflexion sur ce thème a été amorcée récemment (*voir* sect. 2.1). Il s'avère intéressant ici de voir où s'y insère la conception de la citoyenneté qui se dégage des informations recueillies auprès de nos deux organismes.

La première conception relatée voyait dans l'activité économique l'exercice de la citoyenneté. Il est bien évident que cette vision ne correspond pas à celle des groupes d'éducation populaire. Elle est même dénoncée par nos deux organismes. La vision de la citoyenneté de la Trovep et de l'ICEA ressemble plutôt à la conception qui associait l'exercice de la citoyenneté à une participation à la vie sociale et politique. Selon cette conception, la société civile permet aux citoyens de jouer un rôle actif dans la société à travers un engagement auprès de leur famille ou d'un organisme communautaire. L'importance de prendre part aux débats publics est également mentionnée. Cette conception spécifie que la participation nécessite d'abord certains apprentissages, ce qui rejoint également la vision de la Trovep et de l'ICEA.

Ensuite, autant la Trovep que l'ICEA ont mentionné l'importance de continuer à lutter pour que les droits fondamentaux des citoyens soient respectés. C'est l'objet central d'une troisième conception, celle de la réaffirmation des droits du citoyen. Quant à la dernière conception, celle qui voit dans le renouvellement de la citoyenneté une occasion de prendre en compte les réalités de la mondialisation, de la diversité

culturelle et de l'évolution de l'État-nation, elle émerge à quelques reprises dans les propos des informateurs et dans les écrits des organismes. De part et d'autre, la mondialisation est perçue comme un phénomène qu'il faut comprendre et la solidarité internationale apparaît comme une attitude à développer. L'ICEA semble avoir poussé davantage la réflexion puisqu'on présente la citoyenneté aujourd'hui comme diverse et multiforme, en plus de mentionner l'importance pour les citoyens d'apprendre à gérer les conflits dans un monde qui devient de plus en plus diversifié.

Bref, il semble que les enjeux soulevés par les organismes d'éducation populaire en matière de renouvellement de la citoyenneté vont dans le même sens que ceux rapportés dans la littérature. Seule l'association de l'exercice de la citoyenneté à une activité économique est rejetée. On sait pourtant que cette dernière idée sous-tend le renouvellement de certaines politiques sociales des dernières années. Comme il a été discuté lors de la présentation de la problématique de recherche (*voir* sect. 1.2), les politiques sociales actives sont maintenant privilégiées. Les citoyens doivent s'intégrer à la société à travers l'emploi : on développe des programmes d'employabilité et on met sur pied des structures pour favoriser le développement de l'emploi.

Enfin, nos deux organismes semblent donner raison aux théories qui associent la citoyenneté à la délibération. La prise de parole, l'écoute, la discussion, la confrontation d'idées sont tous des thèmes qui reviennent constamment dans les discours des deux organismes, qu'il s'agisse de citoyenneté ou d'insertion. Toutefois, l'insistance sur la volonté de l'éducation populaire à transformer la société semble être une caractéristique qui la différencie un peu des autres conceptions de la citoyenneté.

6.3.4 Éducation populaire et citoyenneté

Une des questions de recherche de ce mémoire concernait le lien possible entre la mission des organismes d'éducation populaire et celle de l'éducation à la citoyenneté. À prime abord, le seul fait pour des gens de s'impliquer dans la vie associative permet d'exercer une des responsabilités du citoyen mises de l'avant par les deux organismes, soit celle de se tenir informé au sujet d'enjeux sociaux et de s'exprimer sur ceux-ci. Les personnes qui participent aux activités de la Trovep ou d'un de ses groupes membres, ou à celles de l'ICEA, discutent de différents sujets, réfléchissent et développent leur capacité d'analyse. Et surtout, cette réflexion les amène à agir dans le sens des buts poursuivis par ces deux organismes, qui sont reliés à la citoyenneté comme nous l'avons vu. La Trovep vise entre autres la prise en charge des personnes, l'ICEA, la défense du droit à l'éducation.

Le fait que la Trovep et ses groupes membres soient concernés d'abord par des apprentissages reliés à la vie quotidienne et n'aient pas d'objectifs clairement énoncés en matière de développement de la citoyenneté, contrairement à l'ICEA, ne devrait pas surprendre. Il s'agit de groupes qui interviennent auprès de populations démunies, auprès de personnes qui peuvent avoir un parcours plus long à effectuer avant d'être capable de jouer un rôle actif dans toutes les sphères de la vie en communauté. C'est pourquoi le rythme de chacun doit être respecté. Toutefois, on semble convaincu que la prise en charge dans la vie quotidienne constitue un premier pas vers une prise en charge du devenir de son milieu, puis de la société. L'ICEA semble d'ailleurs partager cette croyance. Il insiste sur les difficultés de rejoindre ces populations par les lieux formels d'éducation et sur la capacité qu'ont les groupes populaires à les rejoindre et à offrir des pratiques de formation variées et accessibles.

C'est sans doute pour cette raison qu'on émet des réserves à l'égard des mesures d'insertion par l'emploi ou par le retour à l'école. Pour les groupes d'éducation populaire, il s'agit là d'un aboutissement qui peut survenir après une démarche personnelle, mais non d'une première étape pour des personnes qui ne sont pas nécessairement prêtes pour ce genre d'expérience. En gros, l'idée semble être qu'on ne peut forcer les gens à vouloir retourner aux études, il faut plutôt leur permettre de développer la confiance en soi nécessaire pour entreprendre une telle démarche.

Les organismes d'éducation populaire auraient démontré leurs capacités en matière d'éducation à la citoyenneté et d'insertion sociale des exclus. Dès les années soixante, un groupe d'étude sur l'éducation des adultes avait reconnu que les organismes du milieu associatif aidaient les citoyens à s'adapter aux transformations de la société (*voir* sect. 5.3.3). Ensuite, tant le Rapport Faure que le Rapport Jean (*voir* sect. 2.2.1) reconnaissaient la capacité des organismes d'éducation du secteur non formel d'encourager la participation à la vie démocratique. Et récemment, le Conseil supérieur de l'éducation (*voir* sect. 2.2.2) soulignait que les organismes d'éducation populaire encouragent concrètement les gens à prendre la parole et à participer.

Les organismes d'éducation populaire semblent donc encore pertinents aujourd'hui, alors que de multiples transformations sociales et économiques affectent le rapport que l'individu entretient avec les sphères sociale, politique et économique de la vie en société. C'est sans doute pour cette raison, entre autres, qu'on s'offusque tant à la Trovep qu'à l'ICEA des difficultés qu'ont les groupes d'éducation populaire à obtenir du financement de la part de l'État. Surtout que certains projets proposés par le gouvernement semblent miser sur la capacité des citoyens de se prendre en main, d'acquérir de l'autonomie et de se responsabiliser. Pour expliquer cette contradiction, les groupes d'EPA avancent que

leur volonté de transformation sociale ne plairait pas et on préférerait que ceux-ci travaillent à intégrer les gens dans la société sans remettre en question les inégalités qui y règnent, rejoignant encore ici la pensée de Paolo Freire (*voir* sect. 2.3.3).

Toute la question de la décentralisation et de la régionalisation devrait d'ailleurs, selon l'ICEA, permettre de créer des instances où les citoyens pourraient s'impliquer et participer aux débats et au processus de prise de décisions quant à l'orientation du développement des communautés. Raison de plus pour s'assurer que les citoyens aient les habiletés et les connaissances nécessaires pour jouer un rôle actif à ce niveau. Raison de plus, donc, pour favoriser le développement d'organismes d'éducation populaire. Par contre, les possibilités issues de la volonté de décentralisation de l'État ne semblent pas reçues avec beaucoup d'enthousiasme à la Trovep, où l'on craint plutôt qu'il s'agisse là d'un moyen pour l'État de se déresponsabiliser. Quant aux lieux actuels où la société civile est conviée à faire connaître son opinion, il ne s'agirait que de façades, les décisions étant de toute façon prises d'avance.

Il semble que d'une part, on réclame plus de pouvoir pour les citoyens, qui ont la responsabilité de participer activement au devenir de leur milieu et de la société. Mais en même temps, on tient un discours plutôt pessimiste quant aux occasions de participation : l'économie sociale ne serait que de la sous-traitance, les institutions scolaires fonctionnent de façon autoritaire, les instances de concertation ne permettent pas vraiment aux citoyens de se faire entendre, etc. C'est pourquoi on insiste sur l'importance d'avoir des structures qui permettent la participation des citoyens, ainsi que la possibilité pour ceux-ci de développer les habiletés requises pour participer de façon effective. Outre la proposition de l'ICEA concernant les cercles de citoyenneté, les organismes ne sont cependant pas très précis sur la forme que devraient prendre ces structures.

CONCLUSION

L'intérêt renouvelé pour le concept de citoyenneté semble aller de pair avec la réflexion sur la problématique de l'exclusion et sur les moyens possibles d'y remédier. Devant les difficultés qu'éprouvent certaines personnes à participer à la vie collective alors que leur rapport aux sphères sociale, politique et économique se fait de plus en plus ténu, on cherche des voies qui leur permettraient de s'intégrer à la société à part entière.

C'est justement devant les difficultés d'insertion des jeunes que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, organisme para-public qui étudie et analyse différentes questions liées à l'éducation dans nos sociétés et qui émet des avis au ministère de l'Éducation, proposait en 1998 d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans les écoles, afin de préparer les jeunes à jouer un rôle actif dans la société. Comme le Conseil donnait l'exemple de l'éducation concrète à la citoyenneté qui se réalise dans les organismes communautaires, nous avons voulu voir si l'éducation populaire, mode d'intervention de certains groupes communautaires, s'apparentait à une éducation à la citoyenneté. Nous désirions également examiner la conception de la citoyenneté mise de l'avant par ces organismes.

Pour bien saisir les enjeux au cœur de cette recherche, l'éducation dans son sens large, le milieu populaire et communautaire et la citoyenneté sont des thèmes qui ont d'abord été explorés. Une revue de littérature a permis de constater que différentes interprétations de la citoyenneté existaient, selon que l'accent soit mis sur les droits du citoyen, sur ses responsabilités, sur son rôle dans l'économie ou sur sa place dans une société de plus en plus diversifiée. Cette démarche a également permis de constater que l'on reconnaît depuis longtemps un lien entre éducation et démocratie. Quant aux groupes communautaires, il s'agit de lieux qui fournissent aux citoyens des occasions de participer à la vie démocratique en plus de permettre à des personnes issues de milieux populaire ou démunis, parfois restées à l'extérieur du réseau institutionnel d'éducation, de réaliser des apprentissages. Ce sont également des lieux qui alimentent la réflexion sur les enjeux sociaux de l'heure.

À la suite de ce contact avec la théorie, trois questions précises ont été formulées dans le but de vérifier si l'éducation populaire pouvait jouer un rôle dans la lutte contre l'exclusion à l'aide d'apprentissages reliés à l'exercice de la citoyenneté. L'étude de cas a été retenue comme méthodologie de recherche. Nous avons identifié deux organismes susceptibles de fournir de l'information sur l'éducation populaire et sur la conception de la citoyenneté qui en découle. Ainsi, des entrevues et une recherche documentaire ont été réalisées auprès de la Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais et de

l'Institut canadien d'éducation des adultes. Nous allons maintenant reprendre les trois questions de recherche afin de présenter les conclusions auxquelles la cueillette et l'analyse des données nous ont permis d'arriver.

Une première question demandait si la mission des groupes d'éducation populaire rejoint celle poursuivie par l'éducation à la citoyenneté. Nous avons pu constater que la mission et les objectifs poursuivis par la Table et l'Institut s'apparentaient en partie aux buts souhaités par l'éducation à la citoyenneté telle que proposée par le Conseil supérieur de l'éducation. Ainsi, lorsque la Table et l'Institut contribuent à ce que les individus se prennent en charge et participent à la vie collective, ils réalisent un des buts de l'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, deux des objectifs poursuivis par l'Institut concernent justement le développement de la citoyenneté et des compétences civiques.

Par contre, d'autres aspects de la mission de nos deux organismes diffèrent de ceux du Conseil. Ainsi, ces deux organismes semblent s'entendre sur l'importance pour les personnes de comprendre le monde dans lequel elles vivent, raison pour laquelle une des activités principales de la Table concerne la vulgarisation de phénomènes et d'enjeux sociaux ; raison aussi pour laquelle l'Institut défend le droit de tous à l'éducation. Puis, la transformation de la société apparaît comme la mission ultime de la Table, qui oppose d'ailleurs cette transformation à l'insertion des individus. Cette dernière est présentée comme nécessitant plus l'adaptation du citoyen que sa participation. Enfin, un des buts poursuivis par l'éducation à la citoyenneté proposée par le Conseil est l'harmonisation des rapports sociaux et la cohésion sociale, qui n'apparaissent pas explicitement dans la mission de nos deux organismes.

La deuxième question de recherche voulait voir si les apprentissages souhaités par l'éducation populaire sont les mêmes que ceux associés à l'éducation à la citoyenneté. D'abord, il a été démontré que l'éducation populaire est définie tant par la Trovep que par l'ICEA comme une éducation à la prise en charge et à la prise de responsabilités, en plus de contribuer à la démocratie et à la transformation de la société. Ces quatre thèmes sont également associés de près à l'éducation à la citoyenneté telle que décrite par le Conseil. Une différence par contre réside dans le fait que pour ce dernier, la recherche de cohésion sociale et l'harmonisation des rapports sociaux font partie du mandat de l'éducation à la citoyenneté, alors que ce n'est pas le cas pour la Table et l'Institut, qui misent plutôt sur la transformation de la société.

Nous nous sommes ensuite arrêtées à des catégories spécifiques d'apprentissages : les attitudes, les habiletés et les connaissances. Cet exercice nous a permis de constater une correspondance entre certains apprentissages que l'éducation populaire veut transmettre et ceux associés à l'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, lorsque les groupes d'éducation populaire cherchent à développer la solidarité et l'esprit critique, des habiletés en matière de communication, de dialogue, de débats, ainsi que des connaissances sur les institutions et les structures politiques, ils répondent à des objectifs forcément liés à l'éducation à la citoyenneté. La question de l'apprentissage de la démocratie semble également faire l'unanimité, quoique les groupes d'éducation populaire y arrivent à travers l'exercice concret du processus démocratique, alors que le CSE parle plutôt de connaissances et de valeurs reliées à la vie démocratique. À cet égard, un de nos informateurs avait d'ailleurs souligné que l'éducation à la citoyenneté ne pouvait s'effectuer que par la pratique, ce que semblent donc réaliser les groupes d'éducation populaire.

Enfin, toujours sur cette deuxième question, il a été intéressant de remarquer que les groupes d'éducation populaire visent certains apprentissages reliés à la prise en charge dans la vie quotidienne, à l'autonomie, à l'épanouissement personnel. Ces préoccupations n'apparaissent pas dans l'éducation à la citoyenneté telle que proposée par le CSE, qui élargit par contre les apprentissages nécessaires à l'histoire, à la maîtrise du français et au développement d'une culture générale.

La troisième et dernière question que nous avons explorée concerne la conception de la citoyenneté propre aux deux organismes étudiés. La citoyenneté qu'ils veulent développer est très peu associée à une activité économique comme condition d'insertion. Elle suppose plutôt une participation active à la vie sociale et politique, possible aux niveaux local, régional, national et mondial. Elle est caractérisée par la complémentarité des droits et responsabilités du citoyen, et la délibération y est centrale. Il s'agit d'une citoyenneté plutôt exigeante en matière de participation des citoyens, bien que pour l'ICEA, les formes de participation semblent plus diversifiées et accessibles que pour la Trovep. Il s'agit également d'une conception de la citoyenneté qui tient compte de réalités propres à l'époque contemporaine puisque la diversité des valeurs et des cultures et l'importance de certains enjeux reliés à la mondialisation sont mentionnées.

Pour terminer, il a été intéressant de remarquer que depuis les années soixante, différents comités d'étude ont affirmé le rôle important que jouent les organismes communautaires auprès de populations et de personnes souvent exclues des lieux traditionnels d'éducation ou de participation à la vie sociale et politique. Pourtant, le milieu communautaire, et particulièrement les groupes d'éducation populaire, seraient aux prises avec un problème de financement, qui demeure nettement insuffisant. D'ailleurs, un informateur remarquait que l'éducation populaire aurait tout à gagner à intégrer la problématique de la citoyenneté dans ses objectifs, puisque celle-ci pourrait lui permettre de reprendre un peu de poids face

aux organismes de formation en emploi ou d'insertion par le travail qui ont aujourd'hui la faveur en matière de financement public.

Bref, cette recherche nous a permis de répondre à nos trois questions de départ et de constater comment l'éducation populaire pouvait réaliser certains des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, une citoyenneté où la participation du citoyen à la vie sociale et politique est centrale. Cette recherche a également soulevé la question de la nécessité de mettre sur pied des structures pour permettre aux citoyens de participer de façon effective à la délibération publique et au processus de prise de décision. Car il demeure insuffisant de préparer le citoyen à jouer un rôle actif dans la société si les moyens pour le faire sont inexistantes. À cet égard, le contexte de décentralisation de l'État et la valorisation de la gouvernance locale qui en découle offrent des pistes intéressantes à explorer.

Nos résultats soulèvent également d'importantes réflexions par rapport au travail social. D'une part, l'accent mis par les organismes étudiés sur l'intégration des citoyens par le social et le politique plutôt que par l'économique nous paraît intéressant. Cette position nous laisse croire que les mesures d'insertion devraient dépasser les visées d'insertion économique pour explorer les possibilités d'insertion à travers une démarche de participation à la vie sociale et politique, au lieu de se restreindre au développement de l'employabilité. D'autre part, les groupes d'éducation populaire gagneraient peut-être à explorer davantage le champ de l'éducation à la citoyenneté et d'incorporer explicitement des objectifs en ce sens dans leurs activités. Un tel ajustement pourrait leur permettre de renouveler leur intervention tout en continuant de fournir à des personnes issues de milieux populaires des occasions de participer à la vie collective.

Enfin, il serait pertinent que la question de la citoyenneté, qui à prime abord peut sembler relever plutôt des domaines juridique ou politique, soit un thème incorporé à la formation des travailleurs sociaux, dans l'optique d'inscrire leur intervention dans une perspective plus large du développement d'une société démocratique où les citoyens sont appelés à jouer un rôle actif.

ANNEXE A

Éducation et citoyenneté

Document	BUTS	MOYENS
Rap. Faure Unesco (1972)	<ul style="list-style-type: none"> - Donner aux I conscience de leur place dans S pour mieux vivre - Encourager la participation à la vie en collectivité - <i>C'est la clé de la démocratie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Leur permettre d'avoir une prise sur le réel - Leur permettre d'acquérir le savoir, les savoir-faire et techniques pour mieux vivre
P. Freire (1978)	<ul style="list-style-type: none"> - Libérer - Faire des prises de conscience - S'aider soi-même 	Développer <ul style="list-style-type: none"> - sens critique - responsabilité sociale et politique - occasions de débats et d'échanges <p><i>La démocratie ne peut être assimilée que par l'expérience.</i></p>
Comm. Jean Qc (1981)	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux I d'assumer leur rôle dans S - Encourager la participation à la vie commune 	<ul style="list-style-type: none"> - Leur transmettre connaissances et habiletés pour assumer leur rôle - Leur permettre de maîtriser l'information pour participer aux débats
MEPACQ (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Prises de conscience des conditions de vie et de travail - Prise en charge et autonomie des I et des collectivités - Transformation sociale, économique, culturelle et politique du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des attitudes : ouverture, autonomie, implication sociale, prise en charge, solidarité... - Développer des connaissances : info. Juridique, problèmes sociaux, fonctionnement démocratique, solidarité internationale... - Développer des habiletés : de base, techniques et intellectuelles, travail d'équipe, prise de décision...
C.S.E. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Harmoniser les rapports sociaux : cohésion sociale - Amener le cit. à se prendre en main et jouer un rôle actif dans S <p><i>Contexte démocratique : essentiel</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des valeurs et attitudes : valeurs démocratiques, partage, solidarité, ouverture sur le monde - Développer des connaissances : formation intellectuelle pour développer l'esprit critique, culture large, histoire du Québec, institutions publiques, vie démocratique, droits, réalités internationales - Développer des compétences : maîtrise du français, délibération, capacité de débattre et prise de parole régulée

ANNEXE B

Guide d'entrevue

Section A : Identification

1) Identification de la personne

Rôle/titre dans l'organisme

Depuis combien de temps

2) Identification de l'organisme

Historique : brièvement, origine de l'organisme, évolution (changements majeurs)

Mission

Objectifs concrets

Sources de financement

Section B : Activités

3) Population rejointe

Qui sont les personnes/groupes que votre organisme rejoint ? (leur profil, le nombre)

Quels sont les besoins de ces personnes (selon vous) ?

Pourquoi font-elles appel à vous (leurs motivations personnelles) ?

4) Activités de l'organisme

Quelles sont les activités de l'organisme ? (proportion de temps consacré à chaque...)

objectifs de chacune,

déroulement,

qui s'en occupe (profil),

qui y participe

Y a-t-il des activités de formation, d'éducation, des cours ?

de quel type de formation s'agit-il...

quels sont les sujets discutés...

qui donne les formations....

ça prend quelles formes (cours, échanges, ...)

qui y assiste...

Est-ce que vous avez du " feedback " de la part des participants ?

Quels changements sont visés ?

Quels sont les effets sur les participants (changements obtenus) ?

5) Est-ce que vous organisez des actions publiques, comme par exemple des activités de sensibilisation (éducation, campagnes d'information) auprès de la population ?

Quelques exemples... et des récents

Quels en étaient les objectifs ?

Évolution de ce type d'activités

Section C : L'éducation populaire

6) Comment votre organisme définit-il l'éducation populaire ?

Définition comme telle
Théories ou auteurs à la base, qui ont servi d'inspiration

7) Quelles sont les

- a) attitudes
- b) connaissances
- c) habiletés

que ce type d'éducation populaire cherche à développer chez les personnes ?

Section D : La citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté

8) Est-ce que le thème de la citoyenneté est abordé dans votre groupe (activités, documents écrits...) ?

Quel sens lui donnez-vous ?

Selon vous, qu'est-ce qui fait qu'une personne est citoyenne, qu'elle fait partie de la société ?

Toujours selon vous, quels sont les principaux droits du citoyen ?

Ses responsabilités principales ? (niveaux social, économique, politique)

Quelle forme doit prendre la participation à la société (active ou pas, formelle ou pas) ?

De quelles façons est-ce que votre organisme contribue à encourager la citoyenneté ?

9) Que pensez-vous de la vision mise de l'avant par les représentants de l'État (gouvernements) de la citoyenneté ?

de l'éducation publique ?

de l'exclusion / de la pauvreté (sa signification...) ?

Où situez-vous votre organisme par rapport à d'autres dans ce débat ?

10) Enfin, pour terminer, croyez-vous que les activités de votre organisme (et d'autres semblables) ont des effets sur la loi, sur le gouvernement, sur les institutions ?

Est-ce que ça apporte des changements dans la société ? (Exemples récents et concrets s.v.p.)

ANNEXE C

Grille d'analyse

<p>1. Description de l'organisme</p> <ul style="list-style-type: none">1.1 Présentation<ul style="list-style-type: none">1.1.1 Informateur (titre/rôle)1.1.2 Organisme1.2 Historique<ul style="list-style-type: none">1.2.1 Naissance1.2.2 Évolution récente1.3 Membres1.4 Financement1.5 Structures	<p>2. Vision de l'organisme</p> <ul style="list-style-type: none">2.1 Mission2.2 Objectifs <p>3. Activités (expérience de l'organisme)</p> <ul style="list-style-type: none">3.1 Personnes cibles<ul style="list-style-type: none">3.1.1 Caractéristiques3.1.2 Besoins / motivations3.2 Types d'activités<ul style="list-style-type: none">3.2.1 Description3.2.2 Partage du temps3.3.3 Exemples concrets3.3 Personnes responsables (personnel)3.4 Formation<ul style="list-style-type: none">3.4.1 Sessions de formation3.4.2 Sensibilisation du public
<p>4. Éducation populaire autonome</p> <ul style="list-style-type: none">4.1 Définition<ul style="list-style-type: none">4.1 Définition de l'organisme4.2 Évolution du concept4.2 Auteurs (références)4.3 Objectifs en matière de...<ul style="list-style-type: none">4.3.1 attitudes4.3.2 habiletés4.3.3 connaissances	<p>5. Citoyenneté</p> <ul style="list-style-type: none">5.1 Concept<ul style="list-style-type: none">5.1.1 Définition5.1.2 Évolution5.2 Droits du citoyen5.3 Responsabilités du citoyen5.4 Formes<ul style="list-style-type: none">5.4.1 active/passive5.4.2 formelle/informelle5.5 Rôle de l'organisme à cet égard<ul style="list-style-type: none">5.5.1 Conséquences sur les personnes5.5.2 Éducation à la citoyenneté5.6 Insertion<ul style="list-style-type: none">5.6.1 par rapport à l'économique5.6.1 par rapport au politique, au social <p>6. Contexte socio-politique</p> <ul style="list-style-type: none">6.1 Éléments de contextes6.2 Vision de l'État de la citoyenneté6.3 Impacts de l'organisme (dans la société)

ANNEXE D

DOCUMENTS

Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais

CENTRE D'ANIMATION FAMILIALE (s.d.). *Dépliant d'information*.

COMITÉ AVISEUR DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME (1999). "La politique gouvernementale : enjeux et défis". *Échos du Comité aviseur de l'action communautaire autonome*. Bulletin d'information du Comité aviseur, numéro 4, automne, 16 pages.

COMITÉ AVISEUR DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME (1999). *Les enjeux de la politique gouvernementale de reconnaissance et de financement de l'action communautaire autonome*. Document de formation, septembre, 60 pages.

FORTIER, Guy (2000). "Projet de politique communautaire : une vive déception". *Le Droit* (Ottawa-Hull), 18 avril, p. 19.

FREIRE, Paulo (1977). "La conception 'bancaire' de l'éducation comme instrument d'oppression : ses présuppositions, sa critique". In *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspero, pp. 50-70.

GREASON, Vincent (1999). "Le 'communautaire' est-il à vendre ?". *La Presse* (Montréal), 6 octobre 1999, p. B3.

GREASON, Vincent (1997). "L'apport de l'approche de l'éducation populaire à la lutte contre l'analphabétisme". *Le monde alphabétique*, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, pp. 82-85.

JACQUES, Alain (1991). *C'est qui le patron? ou l'éducation populaire autonome*. Prod. Centre d'animation St-Pierre, Montréal. Vidéocassette VHS, 21 minutes.

MOUVEMENT D'ÉDUCATION POPULAIRE ET D'ACTION COMMUNAUTAIRE DU QUÉBEC (1999a). *Bilan 1998-1999*. Bilan annuel, p. 4-6.

MEPACQ (1999b). *Congrès d'orientation du MEPACQ. Proposition d'orientation : Guide pour participer aux débats dans les Tables régionales*. 15 octobre, 15 pages.

MEPACQ (1999c). *En marche vers le Congrès d'orientation*. Document préparatoire pour la 'tournée' des régions, printemps, 20 pages.

MEPACQ (1998a). *Cahier de revendications*. Feuillet d'information, 4 pages.

MEPACQ (1998b). *La reconnaissance de l'ÉPA et le projet de politique en formation continue*. Feuillet d'information, 4 pages.

MEPACQ (1993). *Cadre de référence pour un projet de société*. Août, 16 pages.

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, 22 pages.

TABLE RONDE DES ORGANISMES VOLONTAIRES D'ÉDUCATION POPULAIRE DE L'OUTAOUAIS (2000a). *Bilan des activités 1999-2000*, 15 pages.

TROVEP DE L'OUTAOUAIS (2000b). *États financiers au 31 décembre 1999*, 16 pages.

TROVEP DE L'OUTAOUAIS (1999). *Rapport des activités 1998-1999*, 4 pages.

TROVEP DE L'OUTAOUAIS (1986). *Coffre à outils - Éducation populaire autonome*, 78 pages.

TROVEP DE L'OUTAOUAIS (s.d.¹). *Éducation populaire autonome*. Feuillet d'information, 4 pages.

TROVEP DE L'OUTAOUAIS (s.d.²). *Liste des groupes membres*, 1 page.

TROVEP DE L'OUTAOUAIS (s.d.³). *Trousse d'adhésion*, 12 pages.

-----, *Les enjeux de la reconnaissance*, 10 pages.

* s.d. : sans date.

DOCUMENTS

Institut canadien d'éducation des adultes

CEQ (1994). "Droit de Cité : Colloque pour repenser la citoyenneté et vivre la démocratie", dans *Revue Options*, automne 1994, no 11.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, Site internet : <http://www.communautique.qc.ca/icea/>, page consultée en décembre 2000.

ICEA (2000a). *Le droit d'apprendre*, Rapport annuel 1999-2000 et Programme de travail 2000-2001, Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes, 40 pages.

ICEA (2000b). *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 : Institut canadien d'éducation des adultes, 50 pages.

ICEA (2000c). *L'ICEA, Bulletin de liaison de l'Institut canadien d'éducation des adultes*. volume 22, no 4, automne 4 pages.

ICEA (1999). *Rapport d'activités 1998-1999*. En ligne : <http://www.communautique.qc.ca/icea/>. Page consultée le 8 janvier 2001.

ICEA (1996). *Repères pour une mémoire collective 1946-1986*. Dépliant pour les 50 ans de l'ICEA, Montréal : ICEA.

- ICEA (1993). *L'Éducation des adultes n'en peut plus!* Analyse des tendances du financement de l'éducation des adultes, à travers l'étude des crédits du MEQ et du MESS des trois dernières années. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes, 19 pages.
- ICEA (1991a). *L'éducation populaire au Québec : un outil de formation et de promotion collective à reconnaître et à financer.* Mémoire de l'Institut canadien d'éducation des adultes au ministère de l'Éducation du Québec, Montréal, 33 pages.
- ICEA (1991b). *L'éducation populaire, ça change le monde!* Actes du Colloque national sur l'éducation populaire au Québec, 19, 20 et 21 janvier 1990 à l'université du Québec à Montréal, 35 pages.
- ICEA (1988). *Évolution des concepts en éducation populaire.* Document de travail. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes, 58 pages.
- NEAMTAN, Nancy et Bernard NORMAND (2000). “ Des services de formation et d'insertion pour les personnes en emploi et sans emploi ”. *Le Devoir* (Montréal), 19 janvier 2000.
- NORMAND, Bernard (2000a). *Pour une citoyenneté pleine et entière.* Allocution à l'occasion du Forum sur la citoyenneté et l'intégration, Québec, 22 septembre 2000.
- NORMAND, Bernard (2000b). *Pour une éducation des adultes participative, pluridimensionnelle et de proximité.* Communication au Colloque “ Former pour développer sans exclure ”, Fondation pour le développement de l'éducation permanente, Genève, 10 novembre 2000. En ligne : <http://www.communautique.qc.ca/icea/nouveautes/nmars2001.htm>. Page consultée le 17 avril 2001.
- OLLIVIER, Émile, NORMAND, Bernard et Colette Bérubé (1999). “ La crise à Emploi-Québec ou la brisure d'un contrat moral? ”. *Le Devoir* (Montréal), 15 octobre 1999.
- TRUDEL, Lina (1998). *Miser sur les personnes.* Mémoire de l'ICEA présenté aux audiences sur la Politique de la formation continue. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes, 44 pages.
- TRUDEL, Lina (1997). *Les orientations de l'ICEA. Pour entrer dans le XXIe siècle.* En ligne : <http://www.communautique.qc.ca/docicea/orientat/orientat.html>. Page consultée le 20 avril 2001.
- TRUDEL, Lina (1994). *Apprendre à l'âge adulte - État de situation et nouveaux défis.* Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes, 163 pages.
- VALLÉE, Bernard (1992). *L'éducation populaire, un atout pour le développement social et économique.* Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes, 10 pages.

ANNEXE E

Liste des groupes membres de la Trovep

Action Santé Outaouais
Association de défense des droits sociaux de Hull (ADDS)
Association de solidarité et d'entraide communautaire de la Haute-Gatineau (ASEC)
Association québécoise pour la défenses des retraités et des pré-retraités (AQDR)
Centre d'Animation Familiale
Centre d'artisanat d'Otter Lake
Centre de la Petite Enfance
Centre de la petite enfance Alakazou
Centre de la petite enfance Aux Trois Pommes
Centre de la petite enfance Le Baluchon
Centre de la petite enfance Ciboulette
Centre de la petite enfance Île des Enfants
Comptoir St-Pierre Fort-Coulonge
Coopérative funéraire Mgr Brunet
Développement et Paix
Groupe Entre Femmes
Jeunesse Ouvrière Chrétienne
Mouvement des travailleurs chrétiens
Regroupement pour les droits des assistées et assistés sociaux (RDAS)

Liste des organismes membres de l'ICEA

Organismes socio-économiques (secteurs coopératif, syndical et patronal)

Alliance des professeurs et professeures de Montréal
Centrale des syndicats du Québec (CSQ)
Collectif des entreprises d'insertion du Québec
Conseil central de Montréal - Métro
Conseil de la coopération du Québec
Conseil régional de la fédération des travailleurs et travailleuses du Montréal-Métropolitain (FTQ)
Confédération des syndicats nationaux (CSN)
Fédération autonome du collégial (FAC)
Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (FEECS-CSQ)
Fédération des professionnels et professionelles de l'éducation du Québec (FPPEQ-CSQ)
Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)
Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (FNEEQ-CSN)
Office municipal d'habitation de Montréal
Société Radio-Canada
Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal
Syndicat de l'enseignement des Vieilles-Forges
Syndicat des professionnels du gouvernement du Québec (SPGQ)
Télé-Québec
Union des producteurs agricoles (UPA)

Institution d'enseignement et organismes s'y rattachant

Association québécoise de pédagogie collégiale
Centre Gabrielle-Roy
Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente (UQAM)
Centre St-Louis
Collège de Bois-de-Boulogne
Collège de Rosemont
Commission scolaire Châteauguay
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles
Commission scolaire de Montréal
Commission scolaire des Laurentides
Commission scolaire Marie-Victorin
Emploi Québec de Montréal
Fédération des cégeps
La Grande bibliothèque du Québec
Regroupement des collèges du Montréal-Métropolitain
Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ)
Université de Montréal - Faculté d'éducation permanente
Université du Québec à Montréal - Service aux collectivités
Université de Sherbrooke - Faculté d'éducation

Associations

Action main-d'œuvre
Association générale des étudiantes et étudiants de la Faculté d'éducation permanente
Ateliers d'éducation populaire de Mercier
Carrefour d'éducation populaire
Carrefour de relance de l'économie et de l'emploi du Centre du Québec et de Vanier
Carrefour québécois de développement local
Centre d'alphabétisation de Prescott
Centre d'animation St-Pierre
Centre d'apprentissage Clé
Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la conditions féminine
Centre de formation populaire (CFP)
Centre de formation Renaissance
Centre de recherche-action éducative et sociale multiethnique de Montréal (CRAES)
Centre des lettres et des mots (CLEM)
Centre d'orientation et de formation pour femmes en recherche d'emploi (COFFRE)
Centre N'A Rive
Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes
Clinique communautaire de Pointe-St-Charles
Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre
Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base de l'Ontario
Collectif régional d'éducation sur les médias d'information (CREMI)
Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour les personnes handicapées (CAMO)
Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour les personnes immigrantes (CAMO)
Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CEDA)
Conseil d'intervention pour l'accès des femmes au travail (CIAFT)
Conférence religieuse canadienne
Corporation de développement communautaire des Bois-Francs
Corporation de développement communautaire des Deux-Rives

Corporation de développement communautaire du Bas-Richelieu
Corporation de développement économique et communautaire de Rosemont – Petite-Patrie
Corporation de développement de l'Est (CDEST)
Développement et paix
École entreprise Formétal
Fédération des associations étudiantes adultes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP)
Femmes en mouvement
Fondation québécoise pour l'alphabétisation
Formation de base pour la formation de la main-d'œuvre (FBDM)
Formation Clef Mitis - Neigette
Groupe de ressources techniques en habitation – région de Sorel (GRTHS)
Institut de développement communautaire
Inter CEP, l'Alliance des centres d'éducation populaire
La Cité des mots
La Clé en éducation populaire de Maskinongé
La Maison d'animation populaire de Sorel
La Maison d'Haïti
La Puce ressource informatique
La Route du savoir, Alpha Ontario
Le Boulot vers...
Le Porte-carrières
Mouvement d'éducation populaire autonome de Lanaudière
Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec
Option consommateurs
Option femmes emploi
Relais-Femmes de Montréal
Regroupement de groupes populaires en alphabétisation du Québec
Regroupement économique du Sud-Ouest (RÉSO)
Réseau national d'action éducation femmes
Service d'orientation et de relance pour les femmes
Service économique et social du Nord-Ouest
Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome
Transition'elle
Virage Carrefour jeunesse emploi – Comités Iberville St-Jean (CJE)

ANNEXE F

Prendre la parole

Pour nous permettre de construire un monde meilleur, il faut prendre la parole.

- Prendre la parole pour faire valoir nos droits, garder nos acquis.
- Prendre la parole pour se défendre, pour prendre sa place.
- Prendre la parole pour changer nos conditions de vie, de travail.
- Prendre la parole pour améliorer notre vécu et celui de ceux et celles qui nous entourent dans notre milieu de travail, notre quartier, notre ville.
- Prendre la parole, pas n'importe quelle parole, celle qui nous libère et nous permet de construire un monde meilleur pour chacun-chacune de nous.

(Tropep, 1986, p.13)

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- AMPLEMAN et al. (1983). *Pratiques de conscientisation - Expériences d'éducation populaire au Québec*. Montréal : Éditions Nouvelle Optique, 304 pages.
- BEAUDRY, Raymond et Hugues DIONNE (1995). " La permanence des communautés contre la mobilité des réseaux ". In *Contre l'exclusion : repenser l'économie*, sous la dir. de J.-L. Klein et B. Lévesque, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 267-286.
- BÉLANGER, Paul R. et Benoît LÉVESQUE (1992). " Le mouvement populaire et communautaire : de la revendication au partenariat (1963-1992) ". In *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*, sous la dir. de Gérard Daigle, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 713-747.
- BISSOONDATH, Neil (1995). *Le Marché aux illusions. La méprise du multiculturalisme*. Boréal-Tiber, p. 91-109 et p. 197-235.
- BLAIS, Louise (1998). *Pauvreté et santé mentale au féminin. L'étrangère à nos portes*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, Coll. Études des femmes, 169 pages.
- BOISMENU, Gérard (1995). " Perspectives sur l'exclusion des sans-emploi en matière de sécurité de revenu ", in KLEIN, J.-L. et B. LÉVESQUE (dir.), *Contre l'exclusion : repenser l'économie*, Presses de l'Université du Québec, p. 141-158.
- BOUTHAT, Chantal (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 110 pages.
- CAILLÉ, Alain (1995). " Pour ne pas entrer à reculons dans le XXI^e siècle. Temps choisi et don de citoyenneté ". In *Contre l'exclusion : repenser l'économie*, sous la dir. de J.-L. Klein et B. Lévesque, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 81-98.
- CASTEL, Robert (1995). " Les pièges de l'exclusion ". *Lien social et politiques - RIAC*, no 34, p. 13-21.
- CASTEL, Robert (1994). " La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation ". *Cahiers de recherche sociologique*, no 22, p. 11-27.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable, Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente - Abrégé*, Gouvernement du Québec, 72 pages.
- CONSEIL DE LA SANTÉ ET DU BIEN-ÊTRE (1998). *Forum sur le développement social. Rapport remis au ministre de la Santé et des Services sociaux du Québec*, 140 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*, 110 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation*, 89 pages.

- DESCHÊNES, J.-C. et al. (1996). “ Une société en mutation profonde ”. In *Nouvelles orientations des politiques sociales pour une société en mutation*, J.-C. Deschênes et al., Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux, p. 9-27.
- EDELMAN, M. (1991). “ La construction et les usages des problèmes sociaux ”. In *Pièces et règles du jeu politique*, M. Edelman, Paris : Seuil, p. 36-78.
- FAURE, Edgar (1972). *Apprendre à être*. Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Paris : Éditions Fayard - Unesco, 368 pages.
- FAVREAU, Louis et Benoît LÉVESQUE (1996). *Développement économique communautaire. Économie sociale et intervention*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 230 pages.
- FONTAN, Jean-Marc (1997). “ Mouvements sociaux et communautarisation du tissu social : l'enjeu du XXIe siècle ”. In *Au-delà du néolibéralisme, quel rôle pour les mouvements sociaux ?*, sous la dir. de J.-L. Klein et al., Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 197-210.
- FREIRE, Paolo (1978). *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris : Les Éditions du Cerf, 4^e édition, 154 pages.
- GODBOUT, Jacques T. (1995). “ La troisième génération de l'État-providence ”. In *Contre l'exclusion : repenser l'économie*, sous la dir. de J.-L. Klein et B. Lévesque, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 235-246.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *La politique de soutien au développement local et régional et l'économie sociale : Conjuguer l'économie et le social*. Québec : ministère des Régions, 56 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Mesures sociales*, En ligne : <http://www.gouv.qc.ca/social/indexf.htm>, page consultée le
- GRELL, Paul (1995). “ Centre et banlieue du travail salarié ”. In *Contre l'exclusion : repenser l'économie*, sous la dir. de J.-L. Klein et B. Lévesque, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 287-301.
- KLEIN, J.-L. et B. LÉVESQUE (dir.) (1995). *Contre l'exclusion : repenser l'économie*. Actes du 13e colloque de l'Association d'économie politique, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 319 pages.
- KYMLICKA, Will (1992). *Théories récentes sur la citoyenneté*. Ottawa : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, 74 pages.
- LAMOUREUX, Henri, LAVOIE, Jocelyne, MAYER, Robert et Jean PANET-RAYMOND (1996). *La pratique de l'action communautaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 436 pages.
- LAVILLE, Jean-Louis (1995). “ Économie solidaire, économie sociale et État social ”. In *Contre l'exclusion : repenser l'économie*, sous la dir. de J.-L. Klein et B. Lévesque, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 161-174.
- LÉVESQUE, Benoît (1995). “ Repenser l'économie pour contrer l'exclusion sociale : de l'utopie à la nécessité ”. In *Contre l'exclusion : repenser l'économie*, sous la dir. de J.-L. Klein et B. Lévesque, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 17-44.

- MASSÉ, Raymond (1993). “ Les apports de l’anthropologie à l’épidémiologie : le cas de l’isolement social ”. *Santé Culture/Culture Health*, vol. IX, no 1, p. 109-138.
- MAYER, Nonna et Pascal PERRINEAU (1992). *Les comportements politiques*. Paris : Armand Colin Éditeur, 160 pages.
- MICHALSKI, W., MILLER, R. et B. STEVENS (1997). “ Flexibilité économique et cohésion sociale au XXI^e siècle : résumé des questions et points principaux des débats ”. In *Cohésion sociale et mondialisation de l’économie : ce que l’avenir nous réserve*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris : OCDE, p. 7-21.
- MOUGNIOTTE, Alain (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris : Éditions du Cerf, 174 pages.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1994). “ Les nouvelles orientations de la politique sociale ”. In *Les nouvelles orientations de la politique sociale*, Paris : OCDE, p. 9-20.
- PETRELLA, Riccardo (1997). *Écueils de la mondialisation : urgence d’un nouveau contrat social*. Collection Les grandes conférences, Montréal : Édition Fides, 48 pages.
- PETRELLA, Riccardo (1996), “ Urgence : re-crée la citoyenneté ”. In *L’État aux orties ?*, sous la dir. de S. Paquerot, Montréal : Écosociété, p. 17-31.
- ROBERT, Paul (1995). *Le nouveau Petit Robert*. Rey-Debove, J. et A. Rey (sous la dir.), Paris : Dictionnaires Le Robert, 2552 pages.
- ROSANVALLON, Pierre (1995). *La nouvelle question sociale – Repenser l’État-providence*. Paris : Éditions du Seuil, 223 pages.
- SAVOIE, Lina (1989). *Les pratiques et l’impact social des groupes d’éducation populaire autonome du Québec*. Montréal : Mouvement d’éducation populaire et d’action communautaire du Québec, 86 pages.
- SCHNAPPER, Dominique (1998), *La relation à l’autre : au cœur de la pensée sociologique*. Paris, Éditions Gallimard, 562 pages.
- SEGAL, Hugh (2000). “ Les citoyens et les élections ”. Atelier lors du Colloque : *Citoyenneté 2020 - S’engager pour notre avenir. D’ici vingt ans, que sera devenue notre société ?* Conférence annuelle de l’Institut d’études canadiennes de McGill, Montréal : 20 et 21 octobre.
- STATISTIQUE Canada (2001). *Le Canada en statistiques*. En ligne : http://www.statcan.ca/francais/pgdb/index_f.htm, page consultée le 8 août 2001.
- THÉRIAULT, Joseph-Yvon (1999). “ La citoyenneté : entre normativité et factualité ”. *Sociologie et sociétés*, vol. XXXI, no 2, automne, p. 5-13.
- TOURAINÉ, Alain (1999), *Comment sortir du libéralisme ?* Paris, Fayard, 164 pages.

TREMBLAY, Diane-Gabrielle (1995). “ L’aménagement et la réduction du temps de travail : une réponse au problème de l’exclusion ? ”. In *Contre l’exclusion : repenser l’économie*, sous la dir. de J.-L. Klein et B. Lévesque, Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec, p. 99-121.

YIN, Robert K. (1994). *Case Study Research : Design and Methods*. Newbury Park, Calif. : Sage Publications, 3^{ième} édition, 171 pages.