

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

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

VERSION ABRÉGÉE

OCTOBRE 2016

Conseil supérieur
de l'éducation

*depuis
1964*

Ce document constitue une version abrégée de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé ***L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie***. Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC), composée, au moment de l'adoption de celui-ci, de: Christian Blanchette (président), Nancy Arseneault, Michèle Bergeron, Isabelle Coulombe, Esther Fillion, Karine Genest, Diane Laberge, Nadia Lakrouz, Jasmine Paradis Laroche, Maryse Porlier et Michel Turcotte.

Les personnes suivantes ont aussi participé, alors qu'elles étaient membres de la Commission, aux travaux relatifs à la préparation de l'avis, sans toutefois les avoir menés à terme: Claude Bégin, Manon Bergeron, Louise Bolduc, Alain Cyr, Frédéric Dénommée, Pierre Doray, Johanne Lachapelle, Nadine Le Gal, Diane Mockle, Mélanie Morin et Claudie Solar.

Coordination

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

Rédaction

Maxime Steve Bégin
Jean Rousseau

Recherche

Maxime Steve Bégin
Isabelle Gobeil

Collaboration à la recherche

Niambi Mayasi Batiotila

Soutien technique

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

Conception graphique et mise en page

Ose Design

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

Dépôt légal: Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016

ISBN: 978-2-550-76533-2 (version imprimée)

ISBN: 978-2-550-76534-9 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2016

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

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



Ce document est imprimé sur du papier fait
à 100 % de fibres recyclées postconsommation.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

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

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

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

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



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1 UNE EXPLORATION DU CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUÉBEC	5
1.1 Une définition opérationnelle de l'éducation populaire	5
1.2 Quelques exemples de démarches en éducation populaire.....	8
1.3 Un continuum de pratiques visant l'adaptation sociale ou la transformation sociale	13
1.4 Les acteurs auxquels le Conseil s'est plus particulièrement intéressé et les formes d'éducation populaire qu'ils déploient.....	15
1.5 Des pratiques visant le soutien de démarches d'éducation populaire.....	22
2 L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUÉBEC	23
2.1 La contribution de l'éducation populaire au système éducatif et à une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie	23
2.2 L'apport de l'éducation populaire pour les adultes et pour le Québec.....	30
3 DES DÉFIS AUXQUELS SONT CONFRONTÉS LES PRINCIPAUX ACTEURS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE	34
3.1 Des défis transversaux.....	34
3.2 Des défis propres à l'éducation populaire institutionnelle	38
3.3 Des défis propres à l'éducation populaire non institutionnelle	39
4 LES IDÉES-FORCES MISES EN AVANT PAR LE CONSEIL.....	42
5 DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS VISANT À ACCROÎTRE L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE POUR LES ADULTES.....	45
5.1 Trois principes à prendre en compte dans la mise en œuvre des recommandations.....	45
5.2 Trois orientations et leurs voies d'action	46
CONCLUSION	55
BIBLIOGRAPHIE	57

INTRODUCTION

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

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie* traite des pratiques d'éducation populaire mises en œuvre par une multitude d'acteurs de différents milieux. Ces occasions éducatives non formelles ont attiré son attention, autant parce qu'elles répondent à des besoins éducatifs variés que par la multiplicité des lieux où elles se déploient et la diversité des approches proposées. Le Conseil avait abordé l'éducation populaire sous différents angles dans certains travaux précédents (ex. : CSE, 1982a, 1982b, 1987, 1992, 1998, 2013), mais n'y avait jamais encore consacré un avis.

L'exploration de cet univers de pratiques lui a permis de constater que l'éducation populaire, par sa complémentarité avec les possibilités d'éducation formelle et autres, accroît considérablement le nombre de propositions faites par l'éducation des adultes. D'ailleurs, une recommandation adoptée en 2015 par la conférence générale de l'UNESCO fait de l'éducation populaire un important véhicule de l'éducation à la citoyenneté active et l'un des trois piliers de l'apprentissage et de l'éducation des adultes (UNESCO, 2015). Pour toutes ces raisons, le Conseil a choisi de s'y intéresser.

L'éducation populaire a joué des rôles fondamentaux à différents moments de l'histoire du Québec comme voie d'éducation des adultes. Avant les années 1960, elle occupait une place prédominante, notamment du côté francophone par certaines initiatives marquantes de l'Église catholique. Elle a aussi joué un rôle important dans le passage de la société québécoise à la modernité par sa contribution à l'effort d'accroissement du niveau général d'éducation de la population québécoise. Elle a également contribué à l'évolution de la société dans une perspective

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

Malgré cet apport à la société, elle donne présentement l'impression d'être « sortie de l'écran radar ». En effet, les dernières mentions de l'éducation populaire dans des publications gouvernementales remontent au début des années 2000, avec la parution de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire en 2001 (Secrétariat à l'action communautaire autonome [SACA], 2001) et de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue en 2002 (Gouvernement du Québec, 2002). Les travaux menés par le Conseil suggèrent que l'éducation populaire suscite aujourd'hui un faible intérêt, notamment auprès du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

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

En somme, le Conseil constate que l'éducation populaire est toujours présente, mais qu'elle ne bénéficie plus d'une grande visibilité en raison d'une reconnaissance insuffisante. Les travaux qu'il a entrepris indiquent que non seulement elle appartient à tous les temps, même aux temps

présents, mais qu'elle répond aussi à des objectifs et prend des formes qui suivent l'évolution de la société, de ses institutions et des besoins éducatifs ressentis, individuellement ou collectivement, par des adultes qui y font appel.

L'éducation populaire élargit donc considérablement la portée de l'éducation des adultes et contribue à réaliser la volonté du Québec de s'inscrire dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, comme le suggère le sous-titre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : *Apprendre tout au long de la vie*. En fournissant des réponses éducatives à une diversité de besoins exprimés par les adultes, elle contribue au déploiement d'une éducation non seulement tout au long, mais aussi tout au large de la vie (voir le tableau intitulé « Les composantes de l'éducation tout au long et au large de la vie »). Elle permet ainsi l'accès à des parcours éducatifs pour des milliers d'adultes chaque année.

Les objectifs liés au développement de la main-d'œuvre prennent actuellement une place importante dans les politiques et les orientations gouvernementales relatives à l'éducation des adultes. Si ces objectifs sont légitimes et correspondent à un enjeu tant pour les personnes que pour le Québec, il doit toutefois demeurer un espace dans les politiques éducatives pour des composantes de l'éducation des adultes qui répondent à d'autres types de besoins et d'aspirations tout aussi légitimes. Ainsi, en choisissant de s'intéresser à l'éducation populaire, le Conseil était conscient qu'il jouait d'audace. Mettre en valeur ce champ de l'éducation des adultes actuellement, c'est sans aucun doute chercher à changer de façon marquée, au Québec, la conception de l'éducation en général et de l'éducation des adultes en particulier. C'est donc dans la perspective d'une réponse éducative plus large aux besoins des adultes que cet avis traite de l'éducation populaire.

L'objectif général des travaux entrepris par le Conseil était de mieux comprendre, mettre en lumière et promouvoir le champ de l'éducation populaire comme ensemble de pratiques éducatives légitimes au Québec. Ces travaux l'ont amené à formuler des propositions afin de donner à l'éducation populaire toute la dimension et tous les moyens nécessaires pour lui permettre de mieux jouer son rôle auprès des citoyennes et des citoyens du Québec. Les recommandations que contient cet avis visent à l'inclure dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, placée comme principe organisateur d'une politique éducative renouvelée faisant appel, dans la complémentarité, à toutes les possibilités éducatives.

Ainsi, dans la première partie de cet ouvrage, le portrait actuel du champ de l'éducation populaire sera présenté. En plus d'une définition opérationnelle de cette dernière, il sera question de ses acteurs clés et des formes d'éducation populaire qu'ils déploient. Dans la deuxième partie, les diverses contributions de ce champ éducatif seront discutées. Il sera démontré comment l'éducation populaire contribue à la réalisation d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, celle-ci constituant en quelque sorte l'horizon du secteur de l'éducation des adultes depuis plusieurs années. Les défis auxquels l'éducation populaire est confrontée seront abordés dans la troisième partie. Les propos recueillis par le Conseil auprès d'acteurs et d'observateurs du champ de l'éducation populaire ont permis de relever des défis transversaux de même que des défis sectoriels liés aux principaux milieux de l'éducation populaire. La quatrième partie explicitera des idées-forces que le Conseil souhaite transmettre d'abord au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, ensuite au gouvernement et, finalement, aux autres acteurs concernés au regard des constats dressés et des défis relevés. Enfin, les orientations et les voies d'action retenues par le Conseil, desquelles découlent des recommandations, seront présentées. Divers acteurs seront interpellés pour que l'éducation populaire puisse bénéficier d'une légitimité et d'une reconnaissance qui reflètent véritablement son impact éducatif et social.

1 UNE EXPLORATION DU CHAMP DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUÉBEC

1.1 UNE DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Le concept d'éducation populaire a été maintes fois défini, dans différents contextes et à différents moments. Au Québec, depuis au moins le début des années 2000 et malgré la parution de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, il a suscité peu d'intérêt, alors même que ses pratiques éducatives sont déployées par plusieurs acteurs. Il en découle une connaissance imparfaite, voire confuse, de ce que renferme ce concept : les usages du terme *éducation populaire* sont nombreux et ne renvoient pas tous au même sens. Il ressort des travaux du Conseil que ce champ de l'éducation des adultes oppose une résistance à toute forme de définition qui se voudrait définitive, généralisable et universelle (Tétard, 2007). En outre, certaines personnes lui accolent l'image stéréotypée de cours d'artisanat, comme ces travaux ont permis de le noter.

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

Par ses travaux, le Conseil a cherché à documenter ce qu'est actuellement l'éducation populaire au Québec et à accroître les connaissances relatives à ce champ de l'éducation des adultes. Pour ce faire, il a procédé, à différents moments de sa démarche, à des recherches documentaires, à une collecte d'information, à deux enquêtes et à des consultations auprès des acteurs de ce champ éducatif (voir l'annexe 2 de l'avis principal). Cette démarche de recherche lui a permis de documenter des formes et des pratiques d'éducation populaire qui ont cours, de construire un portrait actualisé de ce domaine et de le circonscrire en des termes généraux.

Le Conseil a ainsi relevé différents éléments quant à la nature de l'éducation populaire (ex. : son caractère structuré, les personnes qu'elle rejoint, le projet d'équité éducative qu'elle porte, ses objectifs

de développement du pouvoir d'agir, sa dimension collective) et à ses caractéristiques (ex. : son accessibilité, la diversité des moyens pédagogiques utilisés, la place qu'elle accorde à l'adulte comme agent de ses propres apprentissages et de ceux du groupe, la variété des thèmes qu'elle permet d'aborder, sa flexibilité et un caractère souvent novateur sur le plan andragogique). En outre, sur le plan théorique, on la rattache généralement à l'éducation non formelle, laquelle caractérise les pratiques éducatives de différents acteurs (voir le tableau intitulé « Les composantes de l'éducation tout au long et au large de la vie »). Partant de cette analyse, le Conseil a élaboré la définition opérationnelle¹ suivante de l'éducation populaire, ce qui lui a permis de mieux rendre compte de l'étendue de ce champ et de le circonscrire de façon générale :

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

Cette définition doit être perçue comme une tentative visant à dégager les principales caractéristiques des pratiques et des approches déployées par une grande diversité d'acteurs. Ainsi conçue, l'éducation populaire constitue un moyen de répondre à des besoins tels ceux exposés dans l'encadré suivant.

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

Quelques exemples de situations pouvant donner lieu à des pratiques d'éducation populaire

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

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

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

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

Une femme chef de famille monoparentale a quitté les bancs d'école au début du secondaire pour s'occuper de son enfant. Comme elle a dû travailler pour subvenir aux besoins de sa famille, ses compétences difficilement acquises en lecture se sont dégradées. Maintenant que son fils est grand, elle aimerait être en mesure de s'occuper d'elle-même et régler ses difficultés en lecture et en écriture. Elle aimerait, entre autres, apprendre à se servir du guichet automatique, savoir mieux se débrouiller pour trouver une

adresse ou utiliser le transport en commun, comprendre le contenu de certains documents que le gouvernement lui envoie et savoir comment y répondre ou être capable d'échanger des courriels avec son fils.

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

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

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

1.2 QUELQUES EXEMPLES DE DÉMARCHES EN ÉDUCATION POPULAIRE

Pour offrir une compréhension concrète des pratiques actuelles d'éducation populaire et rendre compte de la diversité des acteurs de ce domaine, il convient de traduire la définition opérationnelle présentée plus haut par quelques illustrations de telles pratiques (voir le chapitre 2 de l'avis principal pour d'autres illustrations).

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

Une approche d'éducation populaire menée dans une perspective de transformation sociale se trouve derrière la démarche entreprise pour l'obtention d'un tarif de transport en commun adapté à la capacité de payer des personnes à faible revenu par des participantes et des participants à des démarches d'alphabétisation populaire (d'où le terme *tarif alpha*), à Montréal, entre 2005 et 2009 ou, plus récemment, par le Carrefour d'animation et de participation à un monde ouvert, un organisme d'action communautaire autonome de Québec.

La démarche montréalaise a été soumise au Conseil par le Comité d'éducation aux adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CEDA) comme moyen d'illustrer l'approche d'éducation populaire autonome soutenue par l'organisme. Son point de départ est l'expression par les membres du CEDA de difficultés croissantes à se déplacer au moyen du transport en commun, notamment pour participer aux activités d'alphabétisation de l'organisme. Selon ces personnes, l'accroissement constant du tarif du transport en commun rend l'usage de ce moyen de transport inaccessible pour plusieurs personnes en situation de pauvreté. En outre, les personnes participantes faisaient le constat que des tarifs préférentiels étaient accordés aux aînés et aux étudiants, mais pas aux adultes participant à une démarche d'alphabétisation.

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

Jusqu'à 10 groupes d'alphabétisation populaire, soit environ 80 personnes, ont participé à cette lutte selon les périodes. Un comité a été mis en place pour coordonner celle-ci et planifier les séances d'animation. Les participantes et les participants ont

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

Les apprentissages effectués par l'entremise des diverses actions qu'elles ont pu poser pour la première fois sont notamment les suivants: participer à une lutte collective, prendre la parole devant la STM, prendre des photos et réaliser des vidéos, faire circuler des pétitions et expliquer leur importance, assumer des responsabilités dans la démarche, écrire des slogans et des chansons, témoigner de sa situation et militer pour une cause. Bien qu'en bout de ligne, l'objet de la revendication n'ait pas été atteint, la participation à la lutte pour un *tarif alpha* a eu plusieurs effets dans la vie personnelle des gens: avoir une meilleure confiance en soi, avouer à son entourage qu'on a de la difficulté à lire et à écrire, dissiper la honte et la gêne, se sentir utile, ne plus se sentir seul pour défendre ses droits, lutter aussi pour autrui et non seulement pour soi, exprimer son opinion aux décideurs, briser l'isolement, etc.

Une mobilisation citoyenne autour d'une question environnementale

Des initiatives reposant sur l'éducation populaire sont parfois issues de la mobilisation de citoyennes et de citoyens autour d'un enjeu commun, notamment en matière d'environnement. L'exemple du mouvement d'opposition amorcé par des comités de citoyens devant le projet d'exploitation du gaz de schiste au Québec en témoigne (Batellier et Sauvé, 2011). L'  ducation populaire y est liée à une action collective relative à une question environnementale pour laquelle on cherche le développement d'une pensée critique et des apprentissages permettant d'établir un rapport de pouvoir.

La mobilisation citoyenne qu'a déclenchée le projet de développement de l'industrie du gaz de schiste au Québec est remarquable par son ampleur et son efficacité. Au fil de la lutte entreprise, les citoyennes et les citoyens sont devenus plus sensibles à l'égard des problématiques environnementales et sociales, qu'ils comprennent de mieux en mieux. Ils ont appris à se mobiliser, à exiger une plus grande transparence et à revendiquer leur participation aux prises de décisions qui les touchent. Ils expriment un désir accru de démocratie participative en ce qui a trait aux choix relatifs au bien commun, à l'occupation du territoire et à l'utilisation des ressources (2011, p. 49).

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

L'action collective ayant permis cette opposition repose sur un ensemble d'apprentissages découlant d'une approche d'éducation populaire. Les apprentissages recensés sont nombreux: l'acquisition d'habiletés quant à la prise de parole; la compréhension de la situation et des « règles du jeu » par les citoyens; l'acquisition des connaissances requises pour bien

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

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

En conclusion, la «mobilisation sociale entourant les problématiques socioécologiques offre un extraordinaire creuset pour l'apprentissage collectif. Une intelligence citoyenne s'est construite, laquelle permet une meilleure compréhension des situations, une voix citoyenne plus forte stimulant la recherche de solutions appropriées» (2011, p. 57).

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

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

L'acceptation d'une maladie respiratoire chronique peut s'avérer difficile et créer de l'insécurité, de la sédentarité et du repli. Pour y remédier, divers groupes d'entraide, ciblant une seule maladie et regroupant plusieurs problématiques ou destinés aux proches aidants, se sont constitués au Québec. Les membres

se réunissent environ une fois par mois, selon le dynamisme du groupe, pour trouver des réponses à certaines questions, échanger leurs expériences et assurer leur mieux-être en acquérant et en partageant des connaissances. Les rencontres se déroulent sous forme de conférences ou de cafés-rencontres. Elles permettent donc aux participantes et aux participants de trouver des réponses à leurs interrogations sur les maladies respiratoires, de discuter, de recevoir de l'information concernant ces maladies ainsi que leurs traitements et d'apprendre à mieux vivre avec elles, de connaître les différents programmes et services offerts par l'Association pulmonaire du Québec et le réseau de la santé ou d'assister à des conférences données par des professionnels de différents domaines (Chabot, 2014).

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

À une même préoccupation, différentes réponses seront imaginées par les milieux d'où émanent des pratiques d'éducation populaire, notamment parce que les adultes qui y participent ont des attentes et des profils différents. De même, divers moyens pédagogiques (ex. : formations, conférences, ateliers, échanges, théâtre populaire, approche globale, actions, groupes de discussion, recherche-action) peuvent être proposés par les personnes qui assument l'animation des pratiques, pour traduire les préoccupations et les intentions des participantes et des participants et stimuler leurs apprentissages. Les pratiques elles-mêmes peuvent également évoluer suivant les développements du domaine de l'andragogie.

1.3 UN CONTINUUM DE PRATIQUES VISANT L'ADAPTATION SOCIALE OU LA TRANSFORMATION SOCIALE

L'analyse des pratiques d'éducation populaire met en perspective deux courants en ce qui a trait à leurs objectifs généraux, soit l'adaptation sociale et la transformation sociale. Ces deux tendances, définies ci-dessous, constituent en quelque sorte les pôles d'un continuum

qui permet de caractériser les objectifs des différentes démarches. Répondant aux besoins ou aux intérêts évoqués par les personnes rejointes ainsi qu'aux orientations qu'elles peuvent donner à la démarche, ces pratiques peuvent engager l'action éducative dans l'une ou l'autre tendance au sein d'une même organisation.

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

Deux courants principaux caractérisent actuellement le continuum de l'éducation populaire. Les différentes pratiques déployées par les acteurs concernés se situent chacune à un point distinct entre ces deux pôles :

Un **courant d'adaptation de l'individu**, dont les objectifs sont davantage pensés sur le plan de la «socialisation de l'apprenant dans le sens de la culture dominante» (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014, p. 11). Il s'agit donc d'outiller les adultes pour leur permettre de composer avec des situations de la vie quotidienne ou des éléments du contexte socioéconomique du moment (ex.: mieux assumer son rôle de parent, savoir se débrouiller en ce qui a trait à ses finances personnelles et faire des achats éclairés, prendre en charge sa santé, être un citoyen informé). Les retombées se situent davantage sur le plan individuel, mais les démarches ont un caractère collectif. On ne cherche pas ici à changer le fonctionnement de la société, mais à outiller l'individu pour qu'il y remplisse mieux ses rôles.

Un **courant de promotion collective et de transformation sociale** qui vise l'émancipation individuelle et collective et qui mise sur des intérêts ou des problèmes communs pour l'amorce d'une démarche collective – éducative en soi – menant à une prise de conscience et à un développement du sens critique. Ce processus se fait dans l'action et débouche sur des actions pour transformer la situation à l'origine de la démarche. Ce courant peut se réaliser à travers un projet de développement collectif (ex.: prendre conscience de la réalité économique et choisir de fonder une coopérative) ou de transformation sociale (ex.: prendre conscience de sa condition de femme et entreprendre des actions pour changer la perception sociale à son sujet).

Ces deux tendances ne sont donc pas toujours en opposition, puisqu'un même milieu peut accueillir, à différents moments, des pratiques inscrites en différents points de ce continuum. Ainsi, dans une organisation dont la mission est liée à la transformation sociale, certaines pratiques auront une visée adaptative. Replacées plus largement dans le spectre de l'action de cette organisation, elles pourront contribuer à une vision transformative. Dans tous les cas, elles viseront le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif, ainsi qu'une participation sociale et citoyenne mieux éclairée.

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

La définition opérationnelle de l'éducation populaire proposée précédemment permet de prendre en considération la grande diversité des pratiques qui contribuent au champ de l'éducation populaire, ce qui met notamment en relief la flexibilité de telles approches. Ce champ regroupe une partie ou l'ensemble de l'activité éducative d'une grande diversité d'acteurs².

Dans cette sous-section, l'analyse est davantage axée sur quelques acteurs clés du champ de l'éducation populaire³, ce qui permettra de mieux connaître sa structuration. Le regard sera principalement porté sur leur action éducative et les formes particulières d'éducation populaire qu'ils déploient, modulées au gré des besoins et des intérêts des adultes concernés. Dans son analyse, le Conseil distingue les pratiques du milieu institutionnel, qui est sous la gouverne de l'État, de celles qui caractérisent le milieu non institutionnel, dont les acteurs sont issus de la société civile.

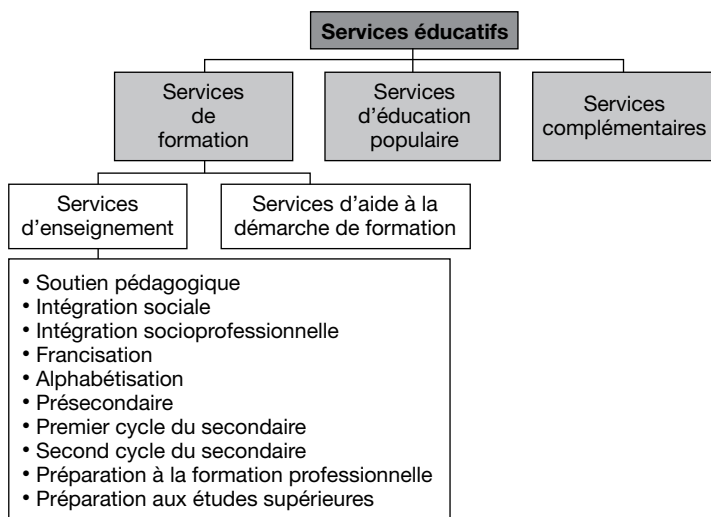
2. Il serait hasardeux de prétendre dresser une liste exhaustive des organisations engagées dans ce champ. Toutefois, sans tenir compte des acteurs dont la contribution se situe plutôt du côté du soutien à des pratiques d'éducation populaire entreprises par d'autres organisations ou collectivités, on peut compter, parmi ceux qui déploient actuellement des pratiques d'éducation populaire pour susciter des apprentissages chez les adultes concernés, des commissions scolaires, certaines fondations (ex.: Association pulmonaire du Québec), des collectivités ou des groupes issus de la société civile, des organismes d'action communautaire, des organismes d'action communautaire autonome, des entreprises d'économie sociale (dont des coopératives), des organisations syndicales, des associations étudiantes et des composantes du réseau public de la santé et des services sociaux par le travail de certains de leurs organisateurs communautaires.
3. Pour des raisons de faisabilité, le Conseil a restreint le nombre d'acteurs considérés dans ce portrait. Ce choix est expliqué à la section 2.3 de l'avis principal.

Dans un premier temps, il sera question des pratiques d'éducation populaire déployées par le milieu institutionnel, plus précisément par les commissions scolaires. Dans un second temps seront scrutées les pratiques de deux acteurs du milieu non institutionnel ayant développé des formes particulières d'éducation populaire, soit les organismes d'action communautaire autonome et les organisations syndicales.

En milieu institutionnel : l'éducation populaire dans les commissions scolaires

La particularité des formes d'éducation populaire déployées dans le milieu institutionnel découle notamment de l'encadrement législatif, réglementaire et budgétaire qui les oriente. Dans le cas des commissions scolaires, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes constitue le cadre de déploiement des pratiques d'éducation populaire dans ce réseau, puisqu'il régit l'ensemble de leur offre en éducation des adultes. Le Régime comprend divers types de services, dont des services d'éducation populaire (voir la figure suivante). Il y est indiqué que ces derniers «sont liés au développement intellectuel, social et culturel de l'adulte ou d'un groupe d'adultes, ainsi qu'à la réalisation de projets communautaires» (Québec, 2015b, article 15) et «ont pour objet de promouvoir l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements axés sur la situation de vie des adultes, des groupes et des communautés» (2015b, article 16).

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



Le déploiement d'une offre éducative dans le cadre des services d'éducation populaire prévus au Régime varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre. Lorsque cette offre est présente, elle consiste généralement en des activités associées aux loisirs et aux sports, ou encore au développement d'habiletés manuelles. Elle vise aussi parfois l'acquisition de compétences en informatique, lesquelles sont importantes et peuvent soutenir le développement du pouvoir d'agir de l'adulte. Paradoxalement, le Conseil constate que les services d'éducation populaire suscitent actuellement peu de pratiques qui correspondent à la définition opérationnelle de l'éducation populaire dont il s'est doté. Or, avant le début des années 1990, plusieurs pratiques ancrées dans ces services correspondaient à cette définition. Dans l'ensemble, on observe actuellement un décalage entre cette offre et la définition retenue. Notamment, les coûts associés à ces activités peuvent avoir un caractère prohibitif en réduisant l'accès à celles-ci.

Pour répondre aux besoins de la population, des commissions scolaires ont recours à d'autres services d'enseignement inscrits au Régime, comme le service d'enseignement en intégration sociale, ou à des programmes d'études de la formation de base commune (ex. : en informatique). Ces pratiques d'éducation populaire se rapprochent généralement du courant d'adaptation sociale et visent notamment à soutenir l'adulte pour qu'il puisse s'engager dans une participation sociale éclairée et active. Dans certains cas, des organismes communautaires offrent ces services après avoir conclu une entente avec des commissions scolaires.

En milieu non institutionnel : l'éducation populaire déployée par les organismes d'action communautaire autonome et les organisations syndicales

La notion de milieu non institutionnel renvoie au fait que les pratiques éducatives ne sont pas régies par un cadre juridique, un mode de financement et un régime pédagogique qui soient entièrement définis par l'État. Les acteurs disposent à cet égard d'une marge de manœuvre plus grande que ceux du milieu institutionnel pour se doter d'un mode de gouvernance et définir leurs pratiques en matière d'éducation populaire.

Les organismes d'action communautaire autonome

L'éducation populaire occupe une place centrale dans les activités des organismes d'action communautaire autonome, un mouvement dont la nature est orientée vers la transformation sociale et l'exercice de la citoyenneté. Ces organismes proposent une approche distinctive en matière d'éducation populaire. L'éducation populaire

autonome, qui traduit cette approche, comporte des démarches d'apprentissage et de réflexion critique impliquant une prise de conscience individuelle et collective en vue d'amener les citoyennes et les citoyens à agir collectivement pour transformer leurs conditions de vie ou, plus largement, la société. S'inscrivant dans une perspective de développement du pouvoir d'agir et d'exercice de la citoyenneté, elle s'adresse plus particulièrement aux personnes et aux groupes vulnérables ou en situation d'exclusion.

S'il existe plusieurs définitions de cette approche, celle adoptée en 1978 par l'assemblée générale du Comité de coordination des organismes volontaires d'éducation populaire, aujourd'hui le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MEPACQ), rallie une majorité d'acteurs de l'action communautaire autonome. Cette proposition allie apprentissage, réflexion critique et actions menées collectivement en vue de la transformation de la société:

L'éducation populaire autonome est l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent, à court, moyen ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu⁴.

L'éducation populaire autonome est portée par des **organismes de base** qui sont présents dans plusieurs domaines: défense collective des droits; droits des femmes; personnes ayant des incapacités physiques ou intellectuelles; lesbiennes, gais, bisexuels et transgenres; immigration; logement; santé et services sociaux, etc. Elle repose également sur l'action de **regroupements régionaux et sectoriels** de même que d'**organismes communautaires autonomes de formation** offrant notamment un soutien pour assurer la qualité, la promotion et la défense des pratiques d'éducation populaire. En outre, l'action de ce mouvement est soutenue par des **regroupements de regroupements** qui portent également la voix des organismes qu'ils représentent, notamment pour assurer la reconnaissance de l'action communautaire autonome, dans le cas du Réseau québécois de l'action communautaire autonome, ou de la forme particulière de l'éducation populaire autonome, dans le cas du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (voir le tableau suivant, qui résume la structure de ce mouvement). Ces organismes partagent globalement des objectifs qui se rattachent principalement au soutien à l'exercice de la citoyenneté et à la défense collective des droits, visant ainsi à lutter contre les différentes formes d'inégalité et d'exclusion.

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

Organisation générale du mouvement d'action communautaire autonome

Organismes de base (plus de 4 000, dont plus de 3 000 dans le domaine de la santé et des services sociaux)		Organismes communautaires autonomes de formation (ex. : Relais-Femmes, La Puce informatique, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine)
Regroupements sectoriels (ex. : Regroupement des cuisines collectives du Québec, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Table nationale des corporations de développement communautaire)	Regroupements régionaux (ex. : Regroupement des organismes communautaires de la région 03, Table ronde des organismes volontaires d'éducation populaire de l'Outaouais)	
Regroupements de regroupements (ex. : Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, Réseau québécois de l'action communautaire autonome)		

Actuellement, l'approche d'éducation populaire autonome est mise en avant de façon plus marquée dans les secteurs de la défense collective des droits⁵ et de l'alphabétisation populaire⁶ ainsi que dans les centres de femmes⁷. L'éducation populaire autonome est aussi déployée par de nombreux autres organismes d'action communautaire autonome de divers domaines (ex. : famille, santé et services sociaux, médias communautaires) ou inspire, à différents degrés, les pratiques d'éducation populaire de plusieurs organismes d'action communautaire autonome de base.

En 2001, l'adoption de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (SACA, 2001) a permis une meilleure reconnaissance de l'importance des organismes d'action communautaire

5. Il existe environ 350 organismes de base en action communautaire autonome actifs dans la défense des droits des retraités, des assistés sociaux, des travailleurs accidentés, des locataires, des personnes ayant un problème de santé mentale, etc. Leur activité se situe principalement dans les catégories suivantes : éducation populaire autonome, représentation, action politique non partisane et mobilisation sociale.
6. En 2015-2016, on comptait 128 organismes d'action communautaire autonome de base œuvrant en alphabétisation populaire. Deux regroupements d'organismes s'ajoutent à cette liste.
7. Près d'une centaine de centres de femmes sont regroupés au sein de L'R des centres de femmes du Québec. Ils sont présents dans la presque totalité des régions du Québec.

autonome et a mené à un renouvellement des relations entre ceux-ci et l'État. Elle présente l'éducation populaire comme une composante essentielle de cette forme d'action communautaire (voir l'encadré suivant).

L'éducation populaire comme essence de l'action communautaire autonome

« Les objectifs généraux que poursuit le gouvernement à travers l'adoption d'une politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire sont les suivants : [...] **valoriser et consolider l'action communautaire autonome et ce qui en constitue l'essence, soit l'éducation populaire** et la transformation sociale, le soutien à la vie démocratique, le développement d'une vision globale des problématiques, l'exercice de la citoyenneté et l'enracinement dans la communauté; [...] » (SACA, 2001, p. 16).

Il faut par ailleurs noter certains effets négatifs de l'adoption, mais surtout de la mise en œuvre de cette politique. Ainsi, la notion d'action communautaire autonome proposée fait de l'éducation populaire une des composantes intrinsèques de la politique. Toutefois, la mise en œuvre de cette dernière en a également fait une caractéristique implicite, ce qui a eu pour effet paradoxal d'amoindrir sa reconnaissance explicite par l'État. En outre, au même moment, le ministère de l'Éducation a cessé de jouer le rôle de porteur du dossier de l'éducation populaire autonome au sein de l'État, ce qui a contribué à jeter un voile sur les pratiques éducatives déployées par ce mouvement. Celles-ci ne se retrouvant plus explicitement reconnues par quiconque (sauf pour les organismes de défense collective des droits), du côté des ministères et des organismes gouvernementaux, on en parle peu et on ne s'y intéresse guère.

D'ailleurs, les organisations gouvernementales seraient davantage intéressées par les services alternatifs, en particulier ceux de première ligne (ex. : dépannage alimentaire, interventions en santé mentale). Ces interventions, en particulier lorsqu'elles découlent d'ententes de services, s'appuient peu sur des pratiques d'éducation populaire. Par conséquent, l'autonomie des organismes d'action communautaire autonome et la manière de remplir leur mission s'en trouvent parfois remises en question. Le mouvement communautaire autonome fait donc face à certains défis, notamment quant au maintien de sa cohérence interne sur le plan des objectifs de transformation sociale, laquelle se réalise notamment par des pratiques d'éducation populaire.

Les organisations syndicales

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

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

De façon générale, la formation syndicale offerte aux personnes militantes vise « la défense et le développement des intérêts économiques, sociaux et moraux de leurs membres » (Québec, 2016). La Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) propose une définition plus concrète :

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

Les consultations tenues auprès de représentantes et de représentants d'organisations syndicales ont permis de constater que l'objectif de la formation syndicale est double. D'une part, cette action éducative vise à outiller les militants et les dirigeants syndicaux pour les aider

à exercer leurs différents rôles, notamment en leur permettant de faire des apprentissages en rapport avec le monde du travail. D'autre part, des formations concernent des enjeux sociétaux et reposent sur des apprentissages liés à la participation à la société et à la défense des droits individuels, mais surtout collectifs (ex. : droit au travail, à la syndicalisation, à la liberté d'opinion et à la dignité; démocratie; inclusion sociale et économique; redistribution équitable de la richesse; accès à des services de santé et d'éducation; utilisation durable des ressources naturelles). Dans certains cas, la formation syndicale peut également compléter une formation de base inachevée ou insuffisante (ex. : alphabétisation ou francisation en milieu de travail).

Par ailleurs, la formation offerte aux militants et aux dirigeants des syndicats privilégie généralement des approches andragogiques faisant appel aux expériences des participants et à la réflexion collective. À ce titre, la formation syndicale peut être considérée comme une constituante du champ de l'éducation populaire qui s'adresse à des adultes travailleurs syndiqués, mais dont l'action vise des effets plus larges que la défense des conditions de travail.

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

Le Conseil a aussi relevé l'importance du travail de diverses organisations qui soutiennent des démarches d'éducation populaire. Quoiqu'elles ne constituent pas des pratiques éducatives proprement dites, ces initiatives contribuent à assurer et à rehausser la qualité de ces démarches ou à en développer de nouvelles. Ces pratiques de soutien peuvent prendre différentes formes : recherche-action, transfert de connaissances, formation du personnel d'animation, création d'outils interactifs et de plateformes Web, etc. Elles sont portées par plusieurs acteurs, particulièrement par les universités, les cégeps, les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome et les organismes communautaires autonomes de formation.

2 L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU QUÉBEC

Au cours de ses travaux, le Conseil s'est penché sur l'apport du champ de l'éducation populaire au développement des adultes et du Québec de façon à mettre en lumière ses différentes dimensions. Cette contribution se décline selon de multiples facettes, comme sa participation à la démocratisation de l'espace public. Elle se constate également, sur le plan systémique, par un enrichissement de l'offre en éducation des adultes.

2.1 LA CONTRIBUTION DE L'ÉDUCATION POPULAIRE AU SYSTÈME ÉDUCATIF ET À UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION TOUT AU LONG ET AU LARGE DE LA VIE

On peut d'abord considérer l'apport de l'éducation populaire au système éducatif, plus particulièrement en ce qui a trait à l'éducation des adultes et à la réalisation d'une perspective d'éducation tout au long de la vie. Cette perspective occupe notamment une place centrale dans la politique qui a été proposée, en 2002, par le gouvernement québécois pour orienter l'éducation des adultes ainsi que la formation continue, qui est toujours en vigueur et dont le sous-titre est *Apprendre tout au long de la vie* (Gouvernement du Québec, 2002). La notion d'éducation tout au long de la vie se situe dans le prolongement de celle, plus ancienne, d'éducation permanente⁸. Elle est porteuse de l'idée d'une éducation qui ne se termine pas avec la formation de base ou celle nécessaire pour occuper un emploi, mais qui se poursuit à l'âge adulte. En outre, elle porte non seulement sur les besoins liés à l'emploi, mais également sur tous les autres domaines de la vie. Ainsi, le besoin d'apprendre de façon continue, dans toutes les sphères de la vie, devient le point de départ permettant de penser les politiques que les sociétés se donnent en matière d'apprentissage pour assurer leur développement global et celui de leurs citoyennes et citoyens. On comprend le rôle central des différents champs qui composent l'éducation des adultes dans une telle conception.

8. En 1982, s'inspirant de la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, adoptée par l'UNESCO en 1976, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que l'éducation permanente « désigne un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif » (CSE, 1982a, p. 64). L'UNESCO promeut la notion d'éducation tout au long de la vie depuis les années 1960 dans ses travaux concernant le développement d'une vision globale de l'éducation. Au Québec, le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) expose également une vision de l'éducation ancrée dans une perspective d'éducation permanente (1964, tome 2, paragraphe 467).

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

Selon l'UNESCO (2015), l'éducation et la formation des adultes comprennent trois principaux domaines :

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

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

Depuis le milieu des années 1980 environ, avec un intermède au cours des années 2000, les choix gouvernementaux en matière d'éducation des adultes tendent davantage vers la préparation à l'emploi et le perfectionnement professionnel que vers la « formation du citoyen ». Suivant ces choix, la place et la reconnaissance de l'éducation populaire ont varié (voir l'encadré suivant). De façon générale, la formation s'est resserrée graduellement autour de la « fonction économique » et d'objectifs sous-jacents en matière de compétitivité des entreprises et d'employabilité, « au détriment d'une ouverture plus large de la formation qui doit intégrer d'autres dimensions d'ordre social et culturel » (CSE, 1996, p. 56).

La place et la reconnaissance de l'éducation populaire au Québec selon quatre périodes

Avant 1960	Une éducation populaire quasi synonyme d'éducation des adultes qui compense la rareté de l'offre de cette dernière.
1960-1980	Une éducation populaire reconnue par l'État et pensée dans une perspective de « modernisation sociale » et de rattrapage éducatif.
1980-2000	Une éducation populaire moins reconnue par l'État et un déploiement différencié selon les milieux (décroissance en milieu institutionnel, redéploiement en milieu non institutionnel).
Depuis 2000	Des politiques éducatives dont la mise en œuvre ne s'appuie plus sur l'éducation populaire.

À l'heure actuelle au Québec, suivant une tendance mondiale, les ressources consenties à l'éducation des adultes et les politiques en cette matière sont fortement axées sur les besoins des individus en ce qui concerne l'emploi. Ces besoins peuvent être de l'ordre du perfectionnement professionnel visant à améliorer les compétences en emploi ou à favoriser la mobilité professionnelle. Ils peuvent également être relatifs à l'obtention d'une première qualification sanctionnée et reconnue, ce qui facilite l'insertion en emploi, ou à une réorientation professionnelle.

À ces besoins liés à l'emploi et selon les choix de l'État, le système éducatif formel offre de nombreuses réponses qui permettent aux personnes qui le désirent et qui le peuvent d'atteindre leurs objectifs. Le gouvernement fait reposer ses choix sur l'importance d'assurer la croissance économique de la société québécoise, suivant son analyse de la situation démographique du Québec (vieillesse de la population et départs à la retraite massifs) et les projections concernant les besoins du marché du travail pour de la main-d'œuvre qualifiée à moyen terme, lesquelles suggèrent que des centaines de milliers de postes seraient à combler dans les prochaines années. Cette lecture de la situation l'amène à prioriser, depuis plusieurs années, la formation visant le développement de la main-d'œuvre. En témoigne actuellement le chantier de l'adéquation formation-emploi, lancé en 2011, dont le projet de loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi (Québec, 2015a), déposé en 2015, constitue une extension. Bien que la Politique

gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, parue en 2002, soit inscrite sous l'égide de l'apprentissage tout au long de la vie, c'est surtout cette idée d'adéquation formation-emploi qui constitue la priorité de l'État en matière d'éducation pour les adultes.

De façon générale, le Conseil constate que, notamment dans l'élaboration de politiques publiques visant à mettre en œuvre une vision d'État en matière d'éducation, la notion d'apprentissage ou d'éducation tout au long de la vie est parfois ramenée à des dimensions plus modestes mettant l'accent sur certaines de ses composantes ou de ses objets. Par exemple, Bélanger (2015, p. 191-192) note que les aspirations éducatives des personnes âgées ou les démarches soutenant la participation citoyenne ainsi que la recherche du bien-être et de la qualité de vie sont parfois laissées de côté. Or, comme le soutient cet auteur, « [nous] vivons dans une société où les rôles sociaux sont en mutation continue et deviennent de plus en plus complexes et exigeants » (2015, p. 192). De plus, selon leurs parcours de vie propres, le sens qu'elles donnent à ces rôles sociaux et la manière dont elles choisissent de les assumer ou en fonction de l'évolution de la société, les personnes peuvent éprouver des difficultés ou développer un intérêt pour une question ayant trait à ces rôles sociaux, ce qui suscite le besoin d'acquérir ou de consolider des compétences ou des connaissances leur permettant de développer leur pouvoir d'agir individuellement et collectivement dans les différentes sphères de leur vie.

Pour le Conseil, il importe de remettre en avant une perspective d'éducation tout au long de la vie, en prenant en considération le « large de la vie » (voir l'encadré suivant) pour accroître la légitimité accordée à une diversité de demandes éducatives.

L'éducation tout au long et au large de la vie selon le Conseil

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

éducatives – qui deviennent alors complémentaires les unes des autres – et de besoins traditionnellement peu pris en compte par l'éducation formelle.

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

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

En plus de celui de travailleur, l'adulte est appelé à jouer d'autres rôles sociaux (ex. : membre d'un ménage, consommateur, citoyen) qui peuvent également susciter des besoins éducatifs. À cet égard, le système public d'éducation (milieu institutionnel) offre des possibilités plus limitées, notamment du côté de l'éducation formelle⁹, qui ne convient pas à tous les adultes. Les besoins des individus qui doivent composer avec différentes situations ou atteindre des objectifs personnels ou collectifs peuvent se situer dans une multitude de domaines. De plus, de tels besoins peuvent survenir à tous les âges, et des compétences un jour suffisantes pour permettre à l'adulte d'assumer ses rôles peuvent cesser de l'être. La réponse à l'ensemble de ces besoins fait appel à différents modes et formes d'apprentissage proposés par divers acteurs. Le système d'éducation formel est présent dans certains domaines, notamment en ce qui a trait au développement professionnel et à celui des compétences de base, mais il est moins bien adapté au soutien à la citoyenneté active, par exemple. Ce constat renforce l'idée qu'un système éducatif doit être conçu sur la base de la complémentarité de ses modes, de ses lieux et de ses objets d'apprentissage.

La notion d'éducation tout au long et au large de la vie s'articule notamment autour de l'idée d'une éducation qui considère toutes les demandes éducatives comme valables, puisque les occasions, les intérêts et les besoins des personnes sont multiples et évoluent dans le temps. Par conséquent, ils doivent donner lieu à des réponses éducatives variées. L'apport de l'éducation populaire, qui s'inscrit en complémentarité avec celui des possibilités d'éducation formelle et autres (voir le tableau suivant), est crucial pour la concrétisation d'une telle perspective éducative. L'éducation populaire permet une plus large participation des adultes à des activités éducatives qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts. Elle favorise certains apprentissages qui sont capitaux pour assurer leur participation à la société et leur bien-être, pour leur permettre de « prendre le contrôle sur leur vie et sur le développement de leur milieu » (CSE, 1996, p. 49).

9. Par exemple, des programmes d'études du nouveau curriculum de la formation de base commune traitent de questions en rapport avec les rôles sociaux. Toutefois, la mise en œuvre de ce curriculum varie d'un établissement à l'autre. Notamment, les programmes d'études ne font pas tous partie de l'offre effective des centres d'éducation des adultes.

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

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

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

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

Pour le Conseil, l'éducation populaire est un moyen de premier plan qui permet à certains adultes de répondre à des besoins liés à leur pouvoir d'agir individuellement et collectivement dans la société, tels ceux illustrés dans l'encadré de la page 7. Ce champ permet donc d'assurer une réponse plus large à leurs besoins éducatifs, ce qui constitue l'un des motifs pour lesquels le Conseil lui a consacré un avis.

2.2 L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE POUR LES ADULTES ET POUR LE QUÉBEC

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

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

En ce qui a trait à l'apport de l'éducation populaire pour les personnes et les collectivités¹¹, la première dimension qui émane des travaux du Conseil indique qu'elle constitue un moyen privilégié de **concrétiser le droit à l'éducation** en favorisant son accessibilité et en proposant des voies pour remédier aux inégalités éducatives. Par ses différents modes et lieux de réalisation, elle permet l'accès à des démarches d'apprentissage pour celles et ceux à qui l'éducation formelle ne convient pas pour différentes raisons.

À propos du droit à l'éducation

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

Selon les termes de ce pacte (article 13), l'éducation a pour objectif d'outiller les personnes de manière qu'elles puissent vivre dans la

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

dignité, être en mesure de faire respecter leurs droits et libertés fondamentaux et s'épanouir. Elle doit aussi leur permettre de jouer leurs différents rôles dans la société et favoriser la tolérance ainsi que le « bien vivre ensemble » au sein des groupes multiethniques.

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

Par ailleurs, la montée de l'idée d'une éducation tout au long et au large de la vie soulève la question du droit à l'éducation en des termes nouveaux. Il ne s'agit plus de favoriser uniquement l'accès à une formation initiale qui permette de s'insérer socialement et économiquement et de quitter les bancs d'école une fois pour toutes, mais aussi de soutenir l'accès à des possibilités éducatives de façon continue pour permettre de composer avec des sociétés en constante transformation. Dans ce nouveau cadre, la question de l'accessibilité demeure centrale et place l'éducation des adultes à l'avant-plan.

Plusieurs de ses caractéristiques font de l'éducation populaire une mesure visant à assurer une meilleure équité éducative¹² pour les adultes. Par exemple, l'absence de contraintes qui la caractérise en matière de participation, sa capacité à constituer une réponse adaptée au profil et à l'expérience de vie des adultes à qui elle s'adresse ou à épouser une diversité de besoins, ou encore sa prise en charge collective par les personnes engagées dans un même processus éducatif en font une voie particulièrement accessible pour des adultes souhaitant cheminer dans une démarche d'apprentissage. De plus, elle permet l'accès à des parcours éducatifs pour des personnes qui n'auraient pas les préalables nécessaires pour intégrer la formation formelle axée sur les connaissances ou les compétences qui les intéressent. Elle peut aussi constituer une voie d'apprentissage pour des personnes ayant vécu des expériences scolaires antérieures difficiles. Elle multiplie également les

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

lieux et les contextes d'apprentissage (ex.: la formation syndicale en milieu de travail).

Ainsi, par la variété de ses pratiques ou des questions qu'elle aborde, l'éducation populaire peut s'adresser à tous les adultes. Le Conseil estime en outre, comme il l'a fait par le passé (ex.: CSE, 1982b, p. 1; 1987, p. 23-24; 1998, p. 60-61), qu'elle constitue un véhicule éducatif particulièrement bien adapté aux personnes vivant des situations de vulnérabilité ou d'exclusion (ex.: économique, sociale, culturelle) et les collectivités qu'elles peuvent former ou au sein desquelles elles évoluent, puisqu'elle est en mesure de coller à ce vécu comme point de départ. Les possibilités offertes par ces pratiques en font un moyen important d'assurer l'équité éducative. Ainsi, l'éducation populaire contribue de façon générale à la réalisation d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, tout en constituant pour certains la principale façon de concrétiser le droit à l'éducation à l'âge adulte.

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

Une deuxième dimension de l'apport de l'éducation populaire concerne l'éducation à la citoyenneté, qui est au cœur de plusieurs pratiques éducatives de ce champ. Celles-ci permettent l'acquisition de connaissances liées à la citoyenneté – comme celles relatives aux droits reconnus aux citoyennes et aux citoyens, aux diverses institutions de la société québécoise ou aux fondements et aux exigences de la démocratie – ou, plus encore, la mise en application de ces connaissances par l'exercice de la citoyenneté (ex.: la participation aux assemblées générales, la création d'espaces de discussion et de délibération favorisant l'expression de divers points de vue, la défense collective de droits, la possibilité d'exercer des responsabilités au sein de comités). En effet, les pratiques d'éducation populaire débordent des dimensions théoriques de la citoyenneté puisqu'elles se concrétisent notamment par l'exercice de celle-ci, prenant alors la forme d'un apprentissage dans l'action. À ce titre, elles contribuent à soutenir et à faciliter l'exercice de la citoyenneté par des personnes ou des collectivités qui, par exemple, vivent des situations d'exclusion sociale ou sont marginalisées en raison de certains stigmates. Ces personnes sont non seulement conscientisées au sujet de leurs droits et des situations inacceptables qui les briment, mais elles deviennent aussi outillées pour amorcer des changements et briser leur isolement social (Bélanger, Bélanger et Labrie-Klis, 2014). Par ces apprentissages, elles peuvent être amenées à remettre en question les mécanismes d'exclusion auxquels elles doivent faire face et à entreprendre des actions qui auront un effet émancipatoire sur le plan individuel et collectif. Ces apprentissages s'ajoutent aux savoirs expérientiels des participantes et des participants,

contribuant ainsi à enrichir leur pouvoir d'agir et leur participation sociale et citoyenne.

En somme, les activités associées à l'éducation populaire permettent fréquemment et par différents moyens l'acquisition de connaissances portant sur les valeurs et les principes à la base de la vie démocratique au Québec ainsi que sur les avantages et les exigences corollaires liés au fait d'être reconnu comme un citoyen à part entière. Elles permettent également une application concrète de ces connaissances. Pour le Conseil, les trois termes clés de l'éducation à la citoyenneté sont *démocratie*, *pluralisme* et *engagement collectif* (CSE, 1998, p. 35-36). Son analyse du champ de l'éducation populaire l'amène à réitérer le constat selon lequel il constitue un important moyen d'éducation à la citoyenneté. Selon le Conseil, une éducation populaire reconnue dont les pratiques sont légitimées contribue du même souffle au renforcement du caractère démocratique du Québec.

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

Un autre apport de l'éducation populaire concerne, dans une conception élargie de l'éducation, le fait qu'elle favorise le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif. Celui-ci peut être défini dans un sens large comme «la capacité des personnes, individuellement ou collectivement, à influencer leur réalité selon leurs aspirations» (Le Bossé, 2003, p. 34). Les expériences et les pratiques observées en éducation populaire révèlent qu'elles permettent à des personnes ou à des groupes d'acquérir des compétences, de développer leur capacité d'agir et de gagner du pouvoir sur leur propre parcours de vie ou leur milieu. L'éducation populaire s'avère tout à fait adéquate pour soutenir les adultes dans l'exercice de leurs différents rôles sociaux en leur permettant d'accroître leur participation, d'améliorer leur estime de soi, de porter un regard critique sur diverses situations qu'ils expérimentent dans leur vie ou leur milieu et, ce faisant, de renforcer leur capacité à répondre eux-mêmes à leurs besoins ou aspirations le mieux possible. Ces apprentissages peuvent notamment amener les personnes à considérer l'action collective comme un moyen d'atteindre les objectifs fixés, ce qui peut soutenir le développement de valeurs collectives telles que la solidarité et le bien commun.

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

La dernière dimension retenue par le Conseil relativement à l'apport de l'éducation populaire tient au fait qu'elle offre des parcours éducatifs favorisant le maintien et le développement des compétences en littératie. En effet, les différentes pratiques issues de ce champ permettent de solliciter ces compétences dans des processus éducatifs aux formes variées (ex. : rédaction de lettres dans le cadre d'une démarche de défense collective de certains droits, recherche d'information sur Internet avec des parents récemment arrivés au pays pour les aider à comprendre le système scolaire du Québec, lecture en groupe de dépliants informatifs portant sur la santé mentale). N'exigeant pas de préalables, s'appuyant sur un cadre qui se rapproche davantage de l'animation que de l'enseignement et faisant appel aux préoccupations et aux expériences des personnes, elle offre la possibilité à de faibles lecteurs de maintenir ou de développer leurs compétences en matière de lecture ou d'écriture par les différents moyens qu'elle sollicite. Ce cadre leur permet de reconstruire leur rapport à l'écrit et de le rendre plus positif.

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

Les propos tenus par les principaux acteurs et certains observateurs de l'éducation populaire permettent de dresser un état de situation qui met au jour des obstacles à l'essor des pratiques de ce champ. Trois types de défis émergent de ce portrait : des défis transversaux qui concernent l'ensemble du champ de l'éducation populaire, des défis propres au milieu institutionnel et des défis propres au milieu non institutionnel.

3.1 DES DÉFIS TRANSVERSAUX

D'abord, deux défis transversaux se dégagent des consultations menées par le Conseil. Les constats qui leur sont liés sont propres aux différents milieux, mais se rapportent toutefois à des questions communes.

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

Un premier défi transversal, qui constitue le cœur des travaux du Conseil, consiste à faire valoir la légitimité et la pertinence de l'éducation populaire pour ce qui est de répondre à certains

besoins éducatifs des adultes. Les personnes consultées ont toutes signalé la faible reconnaissance dont font l'objet, en ce moment, les pratiques d'éducation populaire de la part du gouvernement et, plus particulièrement, du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Elles cherchent des moyens de faire reconnaître la légitimité et la valeur de ces pratiques comme une voie éducative en soi pour les adultes, autant dans la perspective de l'éducation continue que dans celle de la formation de base. Cette reconnaissance est, à leurs yeux, justifiée par la pertinence de ces pratiques pour les adultes qui choisissent de s'y engager. Elles répondent à une partie de leurs besoins ou intérêts et c'est précisément sur cet aspect que doit se situer le pivot de la reconnaissance recherchée.

Ainsi, selon les personnes entendues, ce ne sont pas tant des craintes relatives à la disparition de l'éducation populaire qui amènent les acteurs de ce secteur à chercher la reconnaissance. C'est plutôt le constat qu'une éducation populaire plus connue et largement diffusée pourrait davantage contribuer à combler les besoins d'adultes qui ne trouvent pas de réponses éducatives satisfaisantes ou accessibles. Il faut aussi considérer que l'un des enjeux de l'éducation des adultes est de faire émerger une demande éducative qui est bien réelle, mais qui s'exprime parfois difficilement. C'est par rapport à ces enjeux, soit 1) l'accès à des voies éducatives appropriées et 2) l'expression de la demande éducative, que les questions de visibilité et de reconnaissance de l'éducation populaire prennent leur sens.

À ce sujet, les objectifs de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue – située dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie – suggéraient de renouveler la vision de l'éducation des adultes, notamment de mieux prendre en compte la diversité des lieux et des modes de formation et de fixer comme visée générale le fait de susciter l'expression de la demande de formation. Pourtant, selon les personnes consultées, la mise en œuvre de la Politique n'a pas permis de prendre pleinement en considération les deux enjeux susmentionnés.

Les orientations de la Politique et du plan d'action l'accompagnant offrent plutôt une vision de l'éducation des adultes et de la formation continue axée principalement sur la formation de base formelle et la formation continue liée à l'emploi. La place laissée au volet non formel de l'éducation, dont l'éducation populaire, est plutôt marginale. Ce document directeur et sa mise en œuvre n'ont pas répondu aux attentes des milieux déployant l'éducation populaire au regard de la reconnaissance de leurs pratiques et d'une prise en considération élargie des besoins des adultes, notamment de ceux ayant trait à leurs différents rôles sociaux et à l'exercice de la citoyenneté.

Les constats émis par les acteurs de l'éducation populaire qui ont été consultés confirment ce défi relatif à sa reconnaissance comme un champ de pratiques légitimes et pertinentes. Leurs témoignages mettent en relief différents effets de la faible reconnaissance de ce champ :

- Au sein des commissions scolaires, des modifications apportées à l'encadrement et au financement des pratiques d'éducation populaire, en particulier depuis les années 1990, rendent leur déploiement difficile. Pourtant, les personnes interrogées soulignent l'existence de besoins pour lesquels elles constituent le mode le mieux adapté. Sans moyens dédiés spécifiquement à l'éducation populaire, cette demande trouve difficilement une réponse.
- Du côté des cégeps, la place des pratiques d'éducation populaire s'est amenuisée graduellement depuis les années 1990 au point de disparaître. Leurs services de formation continue offrent désormais principalement une formation en rapport avec l'emploi.
- Le rôle des organisations syndicales n'est plus reconnu au regard de l'éducation à la citoyenneté et de l'acquisition d'un pouvoir d'agir dans une perspective de transformation sociale. Il est davantage associé à la défense des droits des travailleuses et des travailleurs ou à la formation en matière de santé et de sécurité au travail et de francisation (offre de formations élaborées par les syndicats en collaboration avec diverses organisations gouvernementales), ce qui jette de l'ombre sur un large pan de l'activité éducative de ces organisations.
- Les organismes d'action communautaire autonome sont davantage interpellés par le gouvernement, mais pour les services alternatifs qu'ils offrent plutôt qu'en vertu de leur action éducative. Cette situation pose le défi pour ces organismes de continuer à structurer leur action autour d'approches d'éducation populaire, lesquelles permettent d'outiller leurs membres de façon durable et non d'offrir des solutions curatives et à court terme à leurs besoins.
- Au sein du réseau de la santé et des services sociaux, la place de l'organisation communautaire est remise en question. Ce réseau appuie de moins en moins ses interventions sur cette dernière. Il met en avant une vision plus médicale de la santé, moins globale et accordant moins d'importance au pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Cette décroissance du recours à l'organisation communautaire a un effet sur l'utilisation des pratiques d'éducation populaire qui lui sont propres, tant en ce qui concerne l'accroissement du pouvoir d'agir des citoyennes et des citoyens qu'en ce qui touche le soutien au développement des communautés.

En somme, l'absence d'une reconnaissance officielle par l'État et, surtout, par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur réduit la capacité des principaux acteurs du champ de l'éducation populaire de mettre en œuvre de telles pratiques pour réaliser leurs missions respectives. De surcroît, cette situation fait en sorte que certains milieux ne sont plus porteurs de ces pratiques éducatives (ex. : les cégeps). Par conséquent, certains besoins se rapportant à l'exercice des rôles sociaux et de la citoyenneté tendent à être relégués au second plan ou simplement ignorés. Cette situation limite les possibilités de démarches éducatives pouvant être entreprises par certains adultes, notamment ceux qui sont en situation de pauvreté ou d'exclusion sociale.

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

Le second défi transversal se rapporte au maintien et à l'amélioration de la qualité des pratiques éducatives propres à l'éducation populaire. Les consultations effectuées par le Conseil lui ont permis de dégager certaines compétences requises pour l'animation des pratiques d'éducation populaire dans les différents milieux. Des préoccupations sont exprimées au regard de la formation initiale et continue des animatrices et des animateurs, compte tenu des compétences particulières nécessaires pour la mise en application de ces pratiques avec les adultes concernés. Toutefois, les moyens de répondre à ces préoccupations ne seraient pas toujours faciles à mettre en œuvre.

En effet, certains obstacles ou difficultés ont été soulevés par les personnes interrogées. Notamment, la formation initiale permettant de développer les compétences professionnelles en éducation populaire dans certains programmes des établissements d'enseignement supérieur serait insuffisante ou susciterait peu d'intérêt chez les étudiantes et les étudiants. D'autres éléments alimentent ces préoccupations, dont des contraintes en matière de ressources financières et de temps qui rendraient la participation à des activités de formation continue difficile. Il en va de même pour l'organisation de formations ou le maintien des moyens développés pour produire, archiver, partager et diffuser des connaissances relatives aux pratiques, pour lesquels les ressources financières seraient rares ou remises en question.

Par ailleurs, divers acteurs souhaitent un accroissement de l'engagement des milieux de l'enseignement supérieur dans des pratiques visant le soutien de démarches d'éducation populaire (exposées à la section 1.5). Ces pratiques permettent, de façon générale, d'enrichir les démarches d'éducation populaire et les apprentissages qui en sont issus. Des personnes ont souligné leur apport positif à la qualité de ces démarches.

Dans ce contexte, sans qu'une professionnalisation de ce champ éducatif soit forcément nécessaire, une réflexion globale qui porterait à la fois sur les compétences et les aptitudes que doivent posséder les animatrices et les animateurs ainsi que sur les mesures de formation et de soutien requises pour assurer la qualité des pratiques est souhaitable.

3.2 DES DÉFIS PROPRES À L'ÉDUCATION POPULAIRE INSTITUTIONNELLE

À une autre échelle d'analyse, l'éducation populaire institutionnelle comporte également des défis. D'abord, la place de l'éducation populaire institutionnelle s'est beaucoup rétrécie, en particulier depuis le début des années 1990. Suivant la transformation de ses objectifs, l'engagement du réseau collégial en cette matière s'est fortement atténué. Seul le réseau des commissions scolaires a continué à faire partie du champ de l'éducation populaire. Aussi les défis relevés dans cette section ont-ils trait uniquement au réseau des commissions scolaires.

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

Selon les personnes consultées dans ce milieu, l'évolution du Régime pédagogique de la formation générale des adultes et des services d'éducation populaire a eu pour effet de diminuer leur capacité à déployer une offre de formation reposant sur l'éducation populaire. Étant donné la fin du financement gouvernemental de ces services, qui remonte au début des années 1990, ainsi que l'absence d'orientations claires de la part du Ministère, leur programmation, lorsqu'elle existe toujours¹³, s'est orientée progressivement vers des activités associées aux loisirs et à la culture. De plus, la mise sur pied de ces activités repose sur leur autofinancement, ce qui soulève un enjeu d'accessibilité pour les personnes à faible revenu. Certes, l'offre de cours de la formation de base commune des commissions scolaires pourrait répondre à certains besoins éducatifs liés au développement du pouvoir d'agir et à l'exercice de la citoyenneté. Les travaux du Conseil indiquent toutefois qu'elle demeure jusqu'à présent peu sollicitée et peu accessible à cet égard.

13. L'article 247 de la Loi sur l'instruction publique stipule que les commissions scolaires doivent prévoir un programme permettant de mettre en œuvre les services d'éducation populaire selon les objectifs précisés dans le Régime pédagogique. Étant donné les conditions actuelles de déploiement de ces services, certaines commissions scolaires ont fait le choix de ne plus prévoir un tel programme.

Par ailleurs, pour répondre aux besoins détectés, certaines commissions scolaires ont recours à d'autres services de la formation générale des adultes, dont le service d'enseignement en intégration sociale, pour offrir des parcours éducatifs s'inscrivant dans une approche d'éducation populaire. Quoique ces initiatives soient généralement pertinentes et répondent à des besoins légitimes, le recours à ces autres services représente, aux yeux des acteurs consultés par le Conseil, une solution fragile et temporaire. Dans certains cas, il implique une interprétation large de leur objet ou des caractéristiques des personnes qu'ils visent, ce qui pourrait potentiellement se traduire par une perte de sens par rapport au libellé du Régime pédagogique. On craint que de telles situations ne mènent le Ministère à des remises en question telles que celles qu'a connues, dès les années 1980, le volet d'éducation populaire de l'offre des commissions scolaires.

Pour les personnes interrogées, cette situation témoigne du manque de marge de manœuvre que connaissent, à l'heure actuelle, les centres d'éducation des adultes pour répondre, par une offre d'éducation non formelle, à des besoins relatifs au développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, de leur capacité à assumer avec confiance leurs différents rôles sociaux ou de leur aptitude à s'adapter à une société qui change continuellement et qui crée de l'exclusion.

3.3 DES DÉFIS PROPRES À L'ÉDUCATION POPULAIRE NON INSTITUTIONNELLE

Du côté de l'éducation populaire non institutionnelle, le Conseil s'est intéressé plus particulièrement au mouvement d'action communautaire autonome et aux organisations syndicales. Des défis propres à chacun de ces milieux ont émergé de ses travaux.

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

En ce qui concerne l'action communautaire autonome, quatre défis ont été mis en relief. Le premier défi consiste à obtenir une reconnaissance gouvernementale explicite de cette action en tant que véhicule éducatif légitime et pertinent. L'adoption de la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (SACA, 2001) a eu divers impacts qui ont contribué à jeter de l'ombre sur les pratiques d'éducation populaire de l'action communautaire autonome, alors qu'elles en constituent le cœur. Cette dilution de la reconnaissance gouvernementale est amplifiée par le fait que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur n'est plus le principal porteur du dossier de l'éducation populaire au gouvernement.

Par ailleurs, en plus de méconnaître les principes et le fonctionnement de l'action communautaire autonome, certains ministères et organismes gouvernementaux imposent des règles et des contraintes qui empiètent sur l'autonomie des organismes communautaires. Cette situation a des effets sur leur action éducative, qui se trouve alors confrontée à des obstacles additionnels.

Le deuxième défi mentionné par les organismes d'action communautaire autonome se rapporte au contexte de précarité dans lequel ils effectuent leur action éducative. L'insuffisance du financement gouvernemental a plusieurs répercussions. En plus de devoir consacrer du temps à la recherche de sources de financement additionnelles, ces organismes ne peuvent répondre adéquatement à l'ensemble des besoins des personnes qui les fréquentent, notamment par la voie de l'éducation populaire. La signature d'ententes de services avec des ministères et des organismes gouvernementaux apporte certes des revenus. Cependant, lorsqu'elles occupent une place importante dans le financement des organismes, ces ententes portant sur une offre de services prédéterminés peuvent les conduire à mettre de côté leurs pratiques d'éducation populaire.

De surcroît, la précarisation financière des organismes d'action communautaire autonome amène une dégradation des conditions de travail de leur personnel et, dans bien des cas, une diminution du nombre de membres de leur permanence. Ces changements affectent, entre autres, leur capacité à offrir des activités éducatives inspirées de l'éducation populaire autonome. La pérennité de leur action se trouve ainsi remise en question, ce qui a des conséquences sur la portée de leurs activités en matière d'alphabétisation ou de lutte contre la pauvreté, par exemple. En somme, ce contexte de précarité soulève plusieurs problèmes.

Le troisième défi concerne la pérennité des regroupements d'organismes et des organismes communautaires autonomes de formation. Ceux-ci soutiennent les organismes de base dans la réalisation du volet éducatif de leur mission, tant sur le plan de la formation du personnel que sur celui du développement du contenu éducatif et d'outils. Ils contribuent à renforcer la capacité d'action des organismes de base et à assurer la cohésion du mouvement d'action communautaire autonome. Ils favorisent également la diffusion et le renouvellement des pratiques d'éducation populaire. Tous ces éléments témoignent de l'importance de leur pérennité, qui est souvent menacée puisqu'ils n'offrent pas de services directs aux citoyennes et aux citoyens.

Le dernier défi est lié aux occasions de formation destinées au personnel. Dans certains cas, elles seraient insuffisamment structurées et, dans

d'autres, inexistantes. Les acteurs consultés par le Conseil ont en effet souligné que les nouveaux intervenants et intervenantes sont peu formés au regard des habiletés requises en éducation populaire. L'insuffisance des mécanismes internes permettant d'assurer leur formation, la transmission de la culture interne et la mémoire organisationnelle constituent des obstacles au déploiement des activités éducatives inspirées des principes de l'éducation populaire autonome.

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

Le défi des organisations syndicales est d'être reconnues comme mettant en œuvre des pratiques éducatives se rattachant au champ de l'éducation populaire et, plus largement, à celui de l'éducation des adultes. La formation syndicale ne se limite pas aux conditions de travail et à la vie syndicale. Elle permet également des apprentissages sur différentes questions débordant la sphère du travail. Ces apprentissages outillent les travailleuses et les travailleurs pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et leur participation à la société, notamment en faisant appel à leurs savoirs expérientiels.

Actuellement, la contribution de la formation syndicale au champ de l'éducation populaire et, de façon plus globale, à une vision élargie de l'éducation des adultes est méconnue, notamment parce qu'elle ne bénéficie pas d'une reconnaissance officielle par l'État. Par exemple, elle n'est pas prise en considération dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Une plus grande reconnaissance officielle de cette contribution de la formation syndicale permettrait de mieux la faire connaître, d'en faire la promotion, notamment comme voie d'éducation à la citoyenneté, et de susciter l'intérêt d'un plus grand nombre de travailleuses et de travailleurs qui profiteraient des apprentissages qui en sont issus.

4 LES IDÉES-FORCES MISES EN AVANT PAR LE CONSEIL

S'appuyant sur les travaux qui lui ont permis de dresser un portrait de l'éducation populaire et de dégager des constats et des défis à partir des propos d'acteurs et d'observateurs de ce champ éducatif, le Conseil retient un certain nombre d'idées-forces qu'il souhaite transmettre au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur et, plus largement, au gouvernement. Ces dernières mettent en lumière les principales caractéristiques de l'éducation populaire et ses retombées, qui, aux yeux du Conseil, justifient que cette approche éducative retrouve en quelque sorte ses lettres de noblesse. Ces idées-forces ont guidé le Conseil dans la formulation de recommandations.

La perspective d'une éducation tout au long et au large de la vie doit être pleinement déployée

La perspective d'une éducation tout au long de la vie a été reconnue dès la mise en place du système éducatif public avec l'avènement de la Révolution tranquille, notamment par le concept d'éducation permanente. Sa réalisation repose sur la mise en place de dispositifs éducatifs accessibles, formels et non formels, devant permettre aux adultes d'entreprendre des démarches éducatives à différents moments de leur vie. Ces démarches devraient viser à satisfaire leurs besoins et leurs intérêts afin qu'ils puissent exercer un contrôle sur leur vie et participer pleinement à la société à titre de citoyennes et de citoyens. La prise en considération de cette perspective au sein des politiques publiques en éducation a varié dans le temps. Elle semble plutôt faible actuellement compte tenu de la très grande place accordée à l'adéquation formation-emploi.

C'est dans cette optique que le Conseil en appelle de nouveau à une intensification des efforts visant la mise en place des conditions favorisant le déploiement d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie, soutenant ainsi la mise en œuvre du droit à l'éducation. Rappelons à cet égard que le gouvernement du Québec a signé, en 1997, la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, laquelle proposait de concevoir l'éducation des jeunes et des adultes comme un « processus qui dure toute la vie » et qui vise à « permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir ». Les signataires de cette déclaration se sont engagés, entre autres, à offrir la possibilité aux femmes et aux hommes « d'apprendre tout au long de leur vie ».

L'éducation populaire permet de concrétiser la perspective d'une éducation tout au long et au large de la vie

L'éducation populaire constitue un champ éducatif incontournable dans la mise en œuvre d'une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Par ses différentes formes et son ancrage dans plusieurs milieux, l'éducation populaire s'inscrit en complémentarité avec l'éducation formelle en répondant à des besoins variés, que ce soit sur le plan individuel ou sur le plan collectif. Certes, elle se développe parfois par la remise en question des pratiques éducatives formelles. Cependant, elle contribue aussi à les alimenter, notamment en ce qui a trait aux approches andragogiques. L'éducation populaire s'avère particulièrement adaptée aux personnes vivant des situations de vulnérabilité ou d'exclusion et aux collectivités qu'elles forment. Non seulement elle répond à leurs besoins éducatifs, mais elle constitue aussi un outil leur permettant de soutenir leur capacité d'agir et de se réapproprier du pouvoir sur leur vie.

L'éducation populaire contribue de façon inestimable à l'exercice de la citoyenneté et à la démocratie

En plus de ses finalités proprement éducatives, l'éducation populaire contribue à soutenir la création de nouveaux liens sociaux et l'exercice de la citoyenneté dans une perspective de justice sociale et d'égalité. Ce faisant, elle favorise la démocratisation de l'espace public en développant de nouvelles pratiques sociales qui mettent en lumière des demandes ou des besoins éducatifs jusque-là ignorés. Cet apport découle aussi de la création de lieux de participation pour et par les citoyens ou les collectivités qui se mobilisent et mettent à contribution différentes pratiques éducatives. Ces dernières peuvent viser à leur permettre d'acquérir une plus grande autonomie ou à mettre en place de nouvelles initiatives pour répondre à leurs besoins (ex. : soutien aux personnes ayant des problèmes de santé mentale ou intégration des personnes immigrantes et réfugiées).

Par ailleurs, cette démocratisation de l'espace public peut également se réaliser par la contestation ou la remise en question d'orientations gouvernementales inscrites dans les politiques publiques et les plans d'action qui les accompagnent. Dans cette perspective, l'éducation populaire constitue un véhicule permettant de faire connaître de nouveaux enjeux ou de faire entendre de nouvelles voix qui peuvent ainsi avoir droit au chapitre. L'éducation populaire participe de cette manière au développement du Québec au regard de plusieurs questions, souvent de nature sociale (ex. : démarche ayant débouché sur l'adoption de la Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, mobilisation des groupes de femmes autour de la violence et de ses différentes formes).

L'apport que fournit, sous différentes formes, l'éducation populaire à l'action publique est trop souvent ignoré

Les pratiques d'éducation populaire contribuent à l'action publique sous différents angles. Dans certains cas, elles contribuent directement à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques publiques ou de plans d'action en permettant aux participantes et aux participants à ces pratiques d'en être partie prenante (ex. : revendications des organismes communautaires autonomes dans le cadre de la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale). Dans d'autres cas, elles pallient des actions gouvernementales qui ont été délaissées ou qui sont effectuées de façon moins intensive (ex. : action syndicale et action communautaire autonome). En outre, les pratiques d'éducation populaire peuvent soutenir de façon alternative la réalisation de la mission des ministères et des organismes gouvernementaux auxquels elles sont rattachées. Elles contribuent aussi à la faire évoluer (ex. : mobilisation d'organismes communautaires autonomes contre les agressions sexuelles envers les femmes et la violence conjugale).

L'éducation populaire est confrontée à divers obstacles qui doivent être levés

Les acteurs du champ de l'éducation populaire font face à plusieurs obstacles qui limitent leur capacité d'action et les amènent parfois à mettre en veille leurs activités dans ce champ éducatif. Ces obstacles se situent sur différents plans (ex. : financement insuffisant, manque de soutien du personnel, modifications au Régime pédagogique, interprétation des politiques publiques). Dans ce contexte, le déploiement des pratiques d'éducation populaire est restreint, ce qui réduit l'accessibilité à ces possibilités éducatives et, par le fait même, affecte la mise en œuvre du droit à l'éducation de celles et ceux pour qui l'éducation populaire constituerait le parcours le plus pertinent et le mieux adapté à leurs besoins et à leurs intérêts.

L'éducation populaire doit bénéficier d'une reconnaissance et d'un soutien accrus

Compte tenu des différents rôles et de l'impact social de l'éducation populaire, le Conseil considère qu'elle doit être pleinement reconnue et soutenue. Cette reconnaissance pourrait se concrétiser notamment par un appui à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques et des plans d'action gouvernementaux qui portent sur des pratiques d'éducation populaire.

5	DES ORIENTATIONS ET DES RECOMMANDATIONS VISANT À ACCROÎTRE L'APPORT DE L'ÉDUCATION POPULAIRE POUR LES ADULTES
----------	--

Considérant les idées-forces émises dans la section précédente, le Conseil met en avant des orientations et des recommandations qui ont pour objectif de favoriser une meilleure intégration de l'éducation populaire aux outils dont dispose l'éducation des adultes pour répondre aux besoins légitimes de ces derniers. Elles visent à fournir à l'éducation populaire les moyens de mieux y contribuer. Ces orientations et ces recommandations s'articulent donc de manière à appuyer la reconnaissance de l'éducation populaire dans une vision élargie de l'éducation. De plus, elles visent à lui fournir les moyens d'occuper la place qui lui revient dans le secteur de l'éducation des adultes et, par le fait même, de faciliter la mise en œuvre du droit des adultes à l'éducation.

5.1 TROIS PRINCIPES À PRENDRE EN COMPTE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES RECOMMANDATIONS

Pour guider les acteurs concernés par ses orientations et ses recommandations, le Conseil propose trois principes :

- 1) Soutenir en priorité les approches et les pratiques d'éducation populaire qui rejoignent les personnes et les collectivités en situation de pauvreté et de vulnérabilité ou encore d'exclusion ou de défavorisation.
- 2) Reconnaître la légitimité de l'ensemble du champ de l'éducation populaire.
- 3) Assurer l'autonomie nécessaire aux organisations et aux collectivités qui déploient l'éducation populaire.

Ces principes constituent des pierres d'assises sur lesquelles devrait reposer la mise en œuvre des orientations et des recommandations du Conseil.

5.2 TROIS ORIENTATIONS ET LEURS VOIES D'ACTION

Le Conseil retient trois orientations qui comportent chacune des voies d'action, desquelles découlent des recommandations.

Orientation 1 : Engager le Québec dans une perspective d'éducation élargie à laquelle l'éducation populaire contribue pour le mieux-être des adultes

Cette première orientation vise à prendre en compte le caractère multidimensionnel des besoins et des aspirations qui peuvent surgir à différents moments de la vie et, à ce titre, à concrétiser une approche d'éducation tout au long et au large de la vie. Dans ce cadre, la reconnaissance de la légitimité et de la pertinence de l'éducation populaire prend tout son sens, notamment pour favoriser l'expression de la demande éducative et la formulation de réponses adaptées à celle-ci.

Première voie d'action : Adopter une perspective éducative soutenant la reconnaissance de l'éducation populaire

Recommandation 1

Le Conseil recommande à l'ensemble des ministères et des organismes gouvernementaux ayant des responsabilités pouvant solliciter l'éducation populaire de prendre en considération les pratiques de ce champ éducatif dans l'élaboration et le déploiement des politiques publiques.

Recommandation 2

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur d'assumer le leadership permettant de mobiliser l'ensemble des acteurs du champ de l'éducation populaire et de se doter des moyens nécessaires pour garantir la mise en œuvre de cette action éducative, notamment dans le but d'orienter le Québec vers une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie.

Deuxième voie d'action: Assurer une meilleure visibilité à l'éducation populaire

Recommandation 3

- a) Le Conseil invite les organisations déployant l'éducation populaire à mettre à l'avant-plan la valeur éducative de leur action pour la faire connaître davantage.
- b) Pour donner de l'ampleur à cette démarche de visibilité, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur de mettre sur pied une stratégie de promotion de l'éducation populaire pour laquelle la collaboration et la mobilisation des organisations qui mettent en œuvre ses pratiques seraient recherchées.

Orientation 2: Consolider et accroître la place de l'éducation populaire comme moyen de soutenir le développement du pouvoir d'agir des adultes et de leur capacité à jouer leurs différents rôles

Cette deuxième orientation prend appui sur les constats émis par les acteurs et les observateurs du champ de l'éducation populaire et portant sur une amélioration des conditions d'exercice ou de déploiement de ses pratiques éducatives. En facilitant et en consolidant à la fois les interventions de certains acteurs et ces conditions d'exercice, l'éducation populaire pourra occuper une place plus importante et rejoindre un plus grand nombre d'adultes, lesquels bénéficieront alors d'un plus grand nombre de voies éducatives, tant formelles que non formelles.

Selon le Conseil, deux conditions doivent être réunies pour que les voies d'action et les recommandations qu'il formule sous cette deuxième orientation puissent avoir l'impact recherché auprès des adultes :

- 1) Susciter et soutenir l'expression de la demande éducative.** Les actions qui sont liées à cette préoccupation – qui n'est pas propre à l'éducation populaire, mais plutôt à l'ensemble de l'éducation des adultes – s'inscrivent surtout en amont de la démarche éducative et souvent même de l'expression d'une demande éducative. Elles visent à susciter l'expression de besoins éducatifs non explicités tant de la part d'adultes que de collectivités. Les besoins faisant appel au développement du pouvoir d'agir sont de cet ordre. Dans de tels cas, il faut envisager d'aller vers certains adultes ou collectivités plus difficiles à rejoindre, en leur faisant notamment valoir les retombées possibles de parcours éducatifs.

Selon le Conseil (2006, p. 16), il importe de soutenir l'élaboration de la demande et la démarche éducative en elle-même, pour que ces besoins et ces intérêts soient exprimés et que l'approche d'apprentissage élaborée puisse véritablement tenir compte des besoins, des intérêts et des cultures des adultes ou des collectivités concernés.

En somme, les démarches d'éducation populaire ne peuvent se limiter à la mise en place de modalités et de mesures visant à accroître l'accessibilité et l'intérêt d'un parcours éducatif (ex.: l'aménagement de l'offre de formation, le financement ou les modalités de l'organisation de l'offre éducative). Même si ces conditions sont importantes, elles ne peuvent suffire à stimuler la demande si l'on vise l'appropriation d'un pouvoir d'agir par les adultes ou les collectivités.

2) Intensifier les collaborations en éducation populaire pour mieux répondre aux besoins des adultes. Le Conseil fait appel à un accroissement des collaborations entre les différents acteurs du champ de l'éducation populaire, celles-ci pouvant, par exemple, se traduire par la mise en place d'initiatives communes. Certains acteurs sont engagés depuis longtemps dans des formes de collaborations. Leur nombre aurait avantage à être accru, notamment pour enrichir les pratiques et les apprentissages des adultes concernés. Outre la possibilité de répondre plus adéquatement aux besoins et aux intérêts des adultes, le développement de collaborations plus étroites entre les acteurs engagés en éducation populaire constituerait un moyen de consolider et de développer ce champ éducatif.

Il importe toutefois de s'assurer que ces collaborations sont établies sur une base volontaire, sous l'angle de la réponse à apporter aux besoins d'adultes ou de collectivités. Ainsi, elles ne devraient pas être envisagées par le gouvernement comme un moyen de réduire les investissements en éducation des adultes ou d'offrir de la formation à rabais.

Prenant en considération ces deux conditions de réalisation, le Conseil propose les voies d'action suivantes pour sa deuxième orientation.

Troisième voie d'action : Reconnaître l'éducation populaire comme composante centrale de l'action communautaire autonome

Recommandation 4

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de faire valoir auprès des ministères et des organismes gouvernementaux représentés au sein du Comité interministériel de l'action communautaire l'importance :

- a) de l'action éducative des organismes d'action communautaire autonome pour le développement de nombreuses citoyennes et de nombreux citoyens ainsi que pour celui du Québec;
- b) d'appliquer graduellement l'ensemble des principes avancés dans la politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (PRSAC) afin de reconnaître le caractère éducatif de l'action communautaire autonome et de favoriser le déploiement de l'éducation populaire propre à ce milieu.

Le Conseil invite également les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome à poursuivre et à accroître leurs actions visant à assurer la mobilisation des organismes de base autour de l'importance d'intégrer l'éducation populaire au cœur de leur action, dans le respect des principes établis par la PRSAC, comme moyen de remplir leur mission et de s'inscrire pleinement en action communautaire autonome.

Quatrième voie d'action : Assurer la pérennité et le développement des pratiques d'éducation populaire des organisations qui travaillent avec des personnes en situation de vulnérabilité ou d'exclusion

Recommandation 5

Le Conseil recommande aux ministères et aux organismes gouvernementaux de prendre les moyens nécessaires pour assurer la pérennité et le développement des pratiques d'éducation populaire des organisations qui travaillent avec des personnes et des collectivités en situation de vulnérabilité, de pauvreté ou d'exclusion.

Cinquième voie d'action: Garantir la pérennité de certaines structures qui favorisent l'essor de l'éducation populaire

Recommandation 6

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- a) de garantir la pérennité et le développement des **organismes communautaires autonomes de formation**;
- b) de promouvoir auprès des autres ministères et des organismes gouvernementaux l'importance des **regroupements d'organismes d'action communautaire autonome** et de leur action en éducation populaire, de façon qu'ils soient reconnus et que leur pérennité et leur développement soient assurés.

Le Conseil invite également les organismes communautaires autonomes de formation et les regroupements d'organismes d'action communautaire autonome à poursuivre et à accroître leurs efforts visant à favoriser la qualité des pratiques d'éducation populaire et à mobiliser les organismes de base quant à l'importance de mettre de telles pratiques au centre de leur action.

Sixième voie d'action: Dans les commissions scolaires, revoir les modalités d'encadrement propres aux services d'éducation populaire et se donner les moyens de leur mise en œuvre

Recommandation 7

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

- a) de revoir le libellé des services d'éducation populaire prévus au Régime pédagogique de la formation générale des adultes afin de mieux baliser leur objet;
- b) de créer une enveloppe dédiée aux services d'éducation populaire dont les fonds viseraient à :
 - accroître leur accessibilité à des adultes et à des groupes;
 - déployer des pratiques d'éducation populaire prenant des formes diverses dont des projets de soutien aux organismes d'action communautaire et aux collectivités;

- soutenir les collaborations avec des organismes d'action communautaire qui déploient une éducation populaire auprès de personnes difficiles à rejoindre pour les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires;
- mieux circonscrire localement les besoins auxquels des pratiques d'éducation populaire peuvent répondre et susciter, en collaboration avec les SARCA, la demande de formation sur leur territoire en cette matière.

Le Conseil convie également les responsables des SARCA des commissions scolaires à analyser leurs stratégies actuelles pour susciter la demande de formation et, le cas échéant, à les revoir afin de mettre en œuvre des approches actives permettant de rejoindre des adultes dont les besoins pourraient trouver une réponse éducative dans le développement des services d'éducation populaire proposé.

Orientation 3: Pérenniser et enrichir les moyens d'une éducation populaire de qualité

La troisième orientation découle de l'importance accordée par les acteurs de l'éducation populaire à la qualité de leurs pratiques. Faisant sienne cette préoccupation, le Conseil considère que les différents milieux doivent disposer de ressources et de moyens leur permettant de déployer des pratiques éducatives rigoureuses et de qualité, que ce soit par rapport à la formation du personnel, à la préparation du matériel favorisant l'apprentissage ou à la structuration des démarches éducatives. Le déploiement de pratiques d'éducation populaire de qualité constitue, sans aucun doute, un moyen de faciliter la reconnaissance de ce champ éducatif comme une voie éducative légitime et incontournable. Le Conseil tient toutefois à préciser que les divers milieux doivent bénéficier de l'autonomie nécessaire pour assurer la qualité et la diversité de leurs pratiques éducatives et, ainsi, éviter une uniformisation.

Le Conseil met en avant les voies d'action qui suivent pour que cette orientation puisse avoir l'effet recherché auprès des différents acteurs du champ de l'éducation populaire.

Septième voie d'action : Soutenir la formation des intervenantes et des intervenants

Le Conseil propose deux moyens visant à accroître les possibilités de formation initiale et continue en enseignement postsecondaire pour les intervenantes et les intervenants de l'éducation populaire :

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

Recommandation 8

Le Conseil recommande aux acteurs concernés des cégeps et des universités de s'assurer que les programmes qui préparent les candidates et les candidats à travailler dans des milieux soutenant l'apprentissage des adultes, en vue du développement de leur pouvoir d'agir individuel et collectif, permettent le développement des habiletés nécessaires au déploiement de pratiques ou d'approches en éducation populaire.

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

Recommandation 9

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur de prendre en compte le besoin de développement d'habiletés propres à l'éducation populaire dans la réflexion sur la formation initiale permettant aux enseignantes et aux enseignants de travailler en formation générale des adultes.

Il recommande également aux acteurs concernés dans les universités de s'assurer que les programmes de premier ou de second cycle en formation et en éducation des adultes permettent le développement d'habiletés pertinentes en éducation populaire.

Huitième voie d'action: Développer une fonction d'observatoire des pratiques d'éducation populaire et accroître la recherche portant sur ces pratiques

Recommandation 10

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur :

- a) de veiller, en collaboration avec les autres ministres concernés, à soutenir des initiatives de recherche pour documenter les pratiques d'éducation populaire, les approches novatrices en cette matière et les retombées de ces pratiques;
- b) de mandater et de soutenir financièrement le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) pour créer une fonction d'observatoire de l'éducation populaire afin de centraliser et de conserver la documentation, les connaissances et les analyses produites par les organisations actives dans ce champ éducatif ou dans le cadre de recherches, ainsi que de diffuser cette information auprès des milieux concernés.

Neuvième voie d'action: Accroître l'apport des pratiques de soutien à l'éducation populaire

Le Conseil suggère de développer le rôle de soutien que peuvent jouer respectivement les universités et les cégeps auprès des acteurs de l'éducation populaire. À cet égard, il formule les recommandations suivantes :

- 1) Dans les universités, donner de l'ampleur à une fonction de soutien aux pratiques d'éducation populaire.

Recommandation 11

Le Conseil recommande à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur d'assurer la pérennité du Fonds des services aux collectivités, d'élargir sa portée et de lui assurer une meilleure visibilité auprès des établissements universitaires de toutes les régions du Québec. Il lui recommande également de se pencher sur les moyens qui pourraient permettre son utilisation par un plus grand nombre d'établissements universitaires.

- 2) Dans les cégeps, développer le soutien aux pratiques d'éducation populaire.

Recommandation 12

Le Conseil recommande à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur de favoriser l'élargissement de la contribution des cégeps à l'éducation populaire en accroissant la dotation du Fonds des services aux collectivités et en rendant admissibles des projets de transfert des connaissances soutenus par le milieu collégial dans un volet distinct du Fonds des services aux collectivités.

Il recommande également à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur d'accroître le financement du volet d'innovation sociale du Programme d'aide à la recherche et au transfert (PART) de manière à permettre à un plus grand nombre de projets novateurs de recherche et de transfert de connaissances touchant l'éducation populaire d'être soutenus.

CONCLUSION

Au terme de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes organisée par l'UNESCO, les signataires de la Déclaration de Hambourg se sont engagés dans une démarche visant la mise en place d'une éducation des adultes adoptant la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Le Québec était l'un d'eux. Il a d'ailleurs inscrit, en 2002, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue sous le thème de l'apprentissage tout au long de la vie. Pourtant, l'évolution des politiques éducatives au Québec, depuis la mise en œuvre de cette dernière, n'a pas permis de donner davantage d'amplitude à l'éducation des adultes, les ressources ayant principalement été orientées vers une réponse aux besoins de main-d'œuvre qualifiée de la société.

En mettant en lumière l'éducation populaire comme champ de l'éducation des adultes, l'avis du Conseil se veut d'abord une invitation lancée au gouvernement, en particulier au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, à inscrire l'ensemble du système éducatif dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie. Pour l'éducation des adultes, cela suppose de prendre en considération toutes les dimensions de la vie adulte. À ce titre, inclure pleinement et légitimement l'éducation populaire dans les politiques éducatives s'avère un choix rationnel autant qu'incontournable.

Le Conseil, comme bien des acteurs de l'éducation des adultes, estime qu'il serait temps de doter le Québec d'une nouvelle vision stratégique permettant une meilleure articulation entre l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes, mais surtout une vision large des besoins auxquels l'éducation doit répondre. Cette perspective d'éducation tout au long et au large de la vie pourrait être exprimée dans une politique d'éducation des adultes renouvelée.

L'éducation populaire a beaucoup à offrir à une vision élargie de l'éducation des adultes, comme il a été possible de le constater. Toutefois, elle est fort peu reconnue par le gouvernement et, au premier chef, par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Pourtant, des pratiques inscrites dans ce champ de l'éducation des adultes sont déployées par plusieurs centaines d'organisations et de collectivités. Elles mettent en scène des milliers d'adultes participants qui s'engagent ainsi dans des processus éducatifs qui conviennent à leurs besoins et à leurs intérêts. Différents courants alimentent ces

pratiques d'éducation populaire et contribuent à leur grande diversité. Celles-ci représentent autant de voies et de modalités de formation qui correspondent aux attentes de différentes personnes et qui leur permettent d'accéder à une éducation tout au long et au large de la vie. La reconnaissance de l'éducation populaire comme voie d'éducation pertinente et de qualité constituerait un élément important du développement de la vision stratégique proposée.

Cette reconnaissance doit s'accompagner d'un effort particulier de consolidation et de développement des pratiques d'éducation populaire qui s'adressent plus particulièrement aux adultes en situation de vulnérabilité ou d'exclusion économique et sociale. À cet égard, le Conseil estime que le soutien de l'État est incontournable. Les coûts liés à ces pratiques peuvent difficilement être assumés par les personnes à qui elles sont destinées, puisque celles-ci n'ont pas les moyens de les payer dans bien des cas. En outre, ces pratiques portent souvent sur des objets qui constituent les fondements de la société québécoise. En élargir l'accès va de soi.

Cet effort particulier permettrait de mieux articuler la perspective d'éducation tout au long et au large de la vie et les efforts gouvernementaux visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale. L'éducation populaire peut jouer un rôle plus important en cette matière: elle permet de dépasser la dimension économique de ces problèmes pour amener des personnes à mieux comprendre leur situation individuelle ou collective et à accroître leur capacité à s'acquitter de leurs différents rôles, à gagner de l'autonomie, à faire respecter leurs droits, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie.

En somme, une vision renouvelée de l'éducation gagnerait à intégrer pleinement l'éducation populaire comme une voie légitime d'éducation permettant d'en accroître l'accès et de répondre à certains besoins d'adultes qui ne sont pas rejoints par les voies formelles d'éducation. Les pratiques d'éducation populaire existent et sont structurées de manière à offrir des occasions éducatives de qualité. Leur reconnaissance permettrait d'inscrire le Québec dans une culture d'«éducation continue» plus vaste et plus inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

- Batellier, Pierre, et Lucie Sauvé (2011). «La mobilisation des citoyens autour du gaz de schiste au Québec: les leçons à tirer», *Gestion*, vol. 36, n° 2, p. 49-58.
- Bélanger, Paul (2015). *Parcours éducatifs : construction de soi et transformation sociale*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 200 p.
- Bélanger, Paul, Anouk Bélanger et David Labrie-Klis (2014). *La pertinence des Centres d'éducation populaire de Montréal*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 67 p.
- Bourque, Denis, et Louis Favreau (2003). «Le développement des communautés et la santé publique au Québec», *Service social*, vol. 50, n° 1, p. 295-308.
- Chabot, Valérie (2014). «L'entraide: une précieuse alliée : les groupes d'entraide dans un contexte d'éducation respiratoire en maladies chroniques», *INFORQAM*, mars, p. 1, réf. du 25 mai 2016, http://www.rqam.ca/stock/fra/inforqam_web-mars-2014.pdf.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies : trousse d'animation sur le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*, Ottawa, La Commission, 26 p.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, deuxième partie ou tome II: les structures pédagogiques du système scolaire, A – Les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec, La Commission, 404 p., réf. du 15 janvier 2016, http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf.
- Conseil de la santé et du bien-être (2001). *L'appropriation par les communautés de leur développement : rapport*, Québec, Le Conseil, 52 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*, Québec, Le Conseil, 188 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation: une question d'équité*, Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p.

- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998, Sainte-Foy, Le Conseil, 110 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Sainte-Foy, Le Conseil, 119 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la commission Jean*, Sainte-Foy, Le Conseil, 113 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Des priorités en éducation des adultes*, Sainte-Foy, Le Conseil, 54 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1982a). *L'activité pédagogique : pratiques actuelles et avenues de renouveau – tome II*, Rapport annuel 1981-1982, Sainte-Foy, Le Conseil, 174 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1982b). *L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 13 p.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 43 p.
- Hart, Sylvie Ann (2013). « Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi? », *Observatoire compétences-emplois*, vol. 4, n° 2, juin, réf. du 20 juin 2013, <http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/90-notions-formel-informel-nonformel.html?catid=19%3Ajuin-2013-volume-4-numero-2>.
- Lavoie, Natalie, Jean-Yves Levesque, Shanoussa Aubin-Horth, Lucille Roy et Sylvie Roy (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, rapport de recherche, Rimouski, Les Éditions Appropriation, 316 p.
- Le Bossé, Yann (2003). « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51.
- Livingstone, David W. (1999). « Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices », *NALL Working Papers*, Toronto, The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning, Centre for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015a). *Fonds des services aux collectivités: guide pour l'appel de projets 2015-2016*, Québec, Le Ministère, 10 p.

Québec (2016). *Loi sur les syndicats professionnels: RLRQ, chapitre S-40*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} avril 2016, réf. du 14 juin 2016, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_40/S40.html.

Québec (2015a). *Projet de loi n° 70: Loi visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi*, Québec, Éditeur officiel du Québec, réf. du 21 juin 2016, <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-70-41-1.html>.

Québec (2015b). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes: RLRQ, chapitre I-13.3, r. 9*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} avril 2016, réf. du 22 octobre 2015, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R9.htm.

Ryan, Claude (1950). «Les organismes bénévoles et l'éducation populaire au Canada français», *Les tâches actuelles de l'éducation populaire*, Québec, Société canadienne d'enseignement postsecondaire.

Schuller, Tom, et Richard Desjardins (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*, Paris, OCDE, 131 p.

Secrétariat à l'action communautaire autonome (2001). *L'action communautaire: une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*, Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction des communications, 59 p.

Tétard, Françoise (2007). «Vous avez dit éducation populaire?: itinéraire chronologique», *Agora: débats/jeunesses*, n° 44, p. 74-89, réf. du 27 mai 2015.

Tousignant, Sylvie (2013). «L'apprentissage informel dans un contexte organisationnel, le quoi mais surtout le comment», *Observatoire compétences-emplois*, vol. 4, n° 1, mars, réf. du 16 mars 2013, <http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/84-apprentissage-informel-dans-un-contexte-organisationnel.html?catid=17%3Amars-2013-volume-4-numero-1>.

UNESCO (2015). *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, réf. du 10 mai 2016, http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#MONITORING.

Vallée, Bernard (1988). *Évolution des concepts en éducation populaire : document de travail*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 59 p.

Le texte complet de l'avis intitulé

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

de même que ses abrégés français et anglais sont accessibles sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation **www.cse.gouv.qc.ca** et leurs versions imprimées peuvent être obtenues en présentant une demande au Conseil supérieur de l'éducation :

par téléphone :

418 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur :

418 644-2530

par courrier électronique :

conseil@cse.gouv.qc.ca

par la poste :

1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation

1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca