

AVONS-NOUS ENCORE DE L'ÉDUCATION... DES ADULTES ?

L'éducation des adultes est née au XIX^e siècle en Angleterre à l'initiative, en bonne partie, des classes populaires désireuses d'agir sur leurs pénibles conditions de vie. Associations ouvrières et coopératives ont dès lors proposé une multitude de cours visant le développement à la fois intellectuel et social¹.

Au Québec, syndicats et mouvements religieux leur ont emboîté le pas, mais il nous aura fallu en plus une révolution tranquille pour que chacun et chacune puissent véritablement prétendre à cette chose précieuse entre toutes, la connaissance, sans laquelle le pouvoir demeure dans les mains des autres, et les solutions, à l'extérieur de soi.

Que signifie *apprendre* de nos jours, et particulièrement à l'âge adulte? Connaître les rudiments d'un métier? Savoir se débrouiller en informatique? Être capable de faire valoir son point de vue sans étrangler personne? Pouvoir prendre une décision éclairée en période d'élections? Arriver à mieux comprendre ce que vit sa fille adolescente? Être en mesure d'écrire une lettre sans fautes?

Comment est perçue l'éducation des adultes dans notre société? Est-elle jugée essentielle ou accessoire? Y voyons-nous un moyen de transformation personnelle, collective et sociale? Comment sommes-nous passés de «l'école du soir» à une «éducation permanente»?

Que dire de la nouvelle politique d'éducation des adultes et de formation continue du ministère de l'Éducation du Québec? Propose-t-elle des mesures susceptibles d'aider l'adulte à mieux jouer son rôle de parent, de travailleur, de citoyen?

Et nous, dans nos groupes d'éducation populaire, avons-nous modifié peu à peu notre façon d'intervenir auprès de l'adulte? Occupe-t-il toujours une place de choix?

Il nous a semblé primordial de trouver réponse à ces questions au moment où le ministère de l'Éducation effectue des changements importants qui pourraient réduire la portée et le sens de l'éducation des adultes. Perspective peu réjouissante à une époque où il faut apprendre vite, de façon diversifiée et «tout au long de la vie».

1. Claude RYAN, *Le réseau public, parent pauvre ou partenaire à part entière en éducation des adultes?*, conférence prononcée à Québec le 6 juin 2001.

TRANQUILLE »

DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Daniel Baril, chargé de projet à
l'Institut canadien de l'éducation des adultes

La dernière année a donné lieu à un événement important: le gouvernement du Québec a rendu public un projet de politique gouvernementale en éducation des adultes. Malheureusement, dans les faits, la sortie de ce projet de politique n'a eu aucun écho sur la place publique. Or, le gouvernement proposait dans son document une vision très réductrice de l'éducation des adultes. D'une manière générale, cette réalité illustre bien l'état de l'éducation des adultes de nos jours : soumise à des actions gouvernementales qui en réduisent régulièrement la portée.

Pour comprendre en partie où en est l'éducation des adultes, il est pertinent de rappeler quelques-uns des grands moments de l'action gouvernementale des deux dernières décennies. Par l'entremise de vastes consultations publiques et par l'adoption subséquente de documents d'orientation, la société civile et le gouvernement ont eu l'occasion, à différentes reprises, d'exprimer leur vision respective de l'éducation des adultes. Dans un premier temps nous aborderons les points de vue de la société civile, tels qu'ils ont été exprimés dans les rapports des diverses consultations publiques. Ensuite, nous porterons notre attention sur les documents d'orientation qui ont constitué la réponse du gouvernement à la société civile.

Notre propos est de mettre en évidence le fait qu'au terme du débat public, les gouvernements successifs ont graduellement limité leur conception de l'éducation des adultes à des considérations d'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences de la croissance économique. C'est précisément cette réduction progressive à des critères d'ordre économique qui nous fait croire que l'on assiste depuis une vingtaine d'années à une «régression tranquille» de l'éducation des adultes.

**De compressions
budgétaires
en changements
d'orientations,
et dernièrement
avec la toute
nouvelle politique
gouvernementale,
l'éducation des adultes
s'est vue, peu à peu,
dépouillée d'une bonne
partie de son sens.
Jusqu'où sommes-nous
prêts à aller ?**

Les consultations publiques en éducation des adultes

Ces deux dernières décennies, trois consultations ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes et orienté le débat public ainsi que les décisions des gouvernements à ce sujet. Un rappel des éléments de réflexion les plus structurants des rapports issus de ces consultations permet de prendre le pouls des demandes de la société civile et de poser la toile de fond de l'évolution de l'éducation des adultes.

- *La Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA)*¹

Événement marquant de l'histoire récente de l'éducation des adultes au Québec, le dépôt, en 1982, du rapport final de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) dotait le Québec moderne d'un premier modèle de politique globale en éducation des adultes. Par l'entremise de plus de 430 recommandations, les commissaires de la CEFA proposaient une vision large et plurielle de l'éducation des adultes. La contribution de l'éducation des adultes à la réalisation du potentiel des personnes et la défense de la spécificité de l'éducation des adultes en constituaient les deux idées maîtresses. Globalement, le rapport manifestait une volonté de voir l'éducation des adultes prendre un essor important au Québec.

Ses visées étant de l'ordre d'une politique globale, il abordait plusieurs aspects de l'éducation des adultes. Parmi ceux-ci, une place importante était accordée aux questions touchant à l'accès de la population adulte à l'éducation. En substance, le rapport exprimait l'exigence que les services et les structures liés à l'éducation des adultes s'adaptent aux réalités propres à la population adulte et, plus particulièrement, aux conditions de vie spécifiques de certains segments de cette population².

Dans un autre ordre d'idées, la Commission faisait une large part à la reconnaissance de la diversité des lieux et des formes d'éducation des adultes. Fait plus significatif, elle proposait d'officialiser l'intégration de l'éducation des adultes à la mission du réseau public d'éducation³ et faisait valoir que le milieu de travail constituait lui aussi un lieu d'éducation⁴. Signalons qu'en plus de reconnaître le rôle des organismes d'éducation populaire⁵, la CEFA mettait en évidence les dimensions éducatives des institutions de la culture, des loisirs et des médias⁶. Enfin, notons que la formation à distance, l'auto-apprentissage et les services aux collectivités des établissements scolaires avaient également retenu l'attention des commissaires⁷.

Sur un autre plan, l'organisation de l'éducation des adultes a donné lieu à des recommandations importantes de la CEFA: la création d'un organisme central chargé d'administrer, au gouvernement, l'éducation des adultes⁸ et de désigner un ministre responsable de l'éducation des adultes⁹. La Commission souhaitait aussi que soient mis sur pied des centres régionaux d'éducation des adultes à titre deendants régionaux de l'organisme central¹⁰. Finalement, le rapport de la CEFA appelait vivement à un décloisonnement de l'éducation des adultes, d'une part en insistant pour que les établissements scolaires se concertent afin de répondre adéquatement aux besoins de formation de la population¹¹, et d'autre part en privilégiant les passerelles entre les ordres d'enseignement au profit des formes diversifiées adoptées par le cheminement éducatif des étudiants adultes¹².

- *Les États généraux sur l'éducation*

Une décennie après la publication du rapport de la CEFA, le gouvernement du Québec organisait des États généraux sur l'éducation. C'est en 1996 que les commissaires publiaient

leur rapport final¹³. Bien que les consultations aient surtout porté sur les questions touchant l'éducation des jeunes, l'éducation des adultes a fait l'objet de commentaires indiquant que l'éducation permanente était bel et bien une réalité. Aux yeux des commissaires, le défi qui se posait désormais en matière d'éducation des adultes consistait à trouver les moyens de traduire concrètement cette perspective de formation continue¹⁴.

En s'appuyant sur certains des points de vue exprimés lors des consultations, les commissaires proposaient trois avenues d'action. D'emblée, il leur semblait essentiel de préparer les jeunes à un nouveau contexte éducatif. Il devenait donc important d'ajuster le programme de formation initiale des jeunes pour leur fournir des connaissances de base et des aptitudes intellectuelles facilitant une formation continue¹⁵. Ensuite, le rapport des États généraux mettait l'accent sur la reconnaissance de la diversité des acteurs éducatifs découlant de l'idée de formation continue. Bien que la réflexion des commissaires ait été surtout centrée sur l'école des jeunes, ils se sont également penchés sur le rôle des organismes d'éducation populaire et d'action communautaire, le milieu de travail et la formation à distance¹⁶.

Enfin, jugeant que les transformations de l'économie avaient grandement orienté l'évolution de la formation continue, les commissaires ont proposé de relancer certains secteurs de l'éducation des adultes qu'ils considéraient comme prioritaires. L'alphabétisation et l'obtention d'une formation de base venaient en tête de leurs préoccupations, auxquelles s'ajoutaient le perfectionnement des personnes en emploi, l'accès à la culture et l'éducation à la citoyenneté. En outre, en marge du développement de ces champs de l'éducation des adultes, le rapport final des États généraux mettait l'accent sur l'importance des services d'accueil et de référence et sur la reconnaissance des acquis. Finalement, les commissaires ont jugé que le besoin d'une plus grande cohérence des services existants en éducation des adultes et l'affirmation du droit des personnes à la formation tout au long de la vie justifiaient l'adoption, par le gouvernement, d'une politique d'éducation des adultes.

- *Les audiences publiques visant l'adoption d'une politique d'éducation des adultes*

Constituant un des sept chantiers de la réforme de l'éducation entamée en réponse aux États généraux, le processus d'adoption d'une politique débutait formellement au printemps de 1997 avec la tenue d'une consultation publique basée sur un document d'orientation. En juillet 1999, le président de cette consultation, M. Paul Inchauspé, présentait son rapport au gouvernement¹⁷. Dans ce rapport, on prenait surtout en considération la portée et le cadre général d'une éventuelle politique d'éducation des adultes, ainsi que les orientations à donner au développement de diverses sphères de l'éducation des adultes.

Sur un plan plus global, le rapport Inchauspé retenait des consultations de 1998 qu'une politique d'éducation des adultes devait avoir une envergure gouvernementale¹⁸. Parce que l'éducation des adultes recouvre des réalités qui dépassent les responsabilités du ministère de l'Éducation et qu'une perspective d'éducation tout au long de la vie multiplie les objectifs et les cheminements éducatifs des personnes, il était nécessaire qu'une politique mobilise l'ensemble des ministères touchés par les questions d'éducation de la population adulte. De plus, le rapport Inchauspé proposait que la politique réponde à certains principes¹⁹ : en premier lieu, que l'accès au savoir contribue au développement des personnes et que le droit à l'éducation débouche nécessairement sur les conditions d'exercice de celui-ci. Et, en second lieu, que l'éducation des adultes relève de l'État, mais qu'elle entraîne aussi une responsabilité des actrices et acteurs non gouvernementaux et, au premier chef, des individus.

Ce cadre général étant posé, le rapport Inchauspé abordait par la suite des questions touchant plus particulièrement le développement de différentes sphères de l'éducation des adultes. On demandait notamment que des changements significatifs soient apportés à ce chapitre, tels que l'élaboration d'un nouveau programme de formation dite commune de base spécifiant les compétences exigées au niveau du premier cycle du secondaire²⁰. Le

rapport Inchauspé soulignait aussi le peu de cas qui était fait de la demande individuelle de formation²¹. En effet, on constatait que les préoccupations en matière de développement économique et d'adaptation de la main-d'œuvre avaient été privilégiées au détriment du droit individuel à la formation. Enfin, le rapport affirmait que les travailleurs et travailleuses autonomes ainsi que ceux et celles de la petite entreprise se retrouvaient laissés pour compte par les récentes actions en matière de formation liée à l'emploi, qui avantageaient plutôt les travailleurs et travailleuses sans emploi ainsi que ceux et celles de la moyenne et de la grande entreprise²².

En complément à ces considérations portant sur les grands principes et sur les champs de l'éducation des adultes, le rapport Inchauspé faisait une large place à la création de services de reconnaissance des acquis et des compétences²³. Plus spécifiquement, il s'inquiétait du manque de reconnaissance mutuelle entre les établissements universitaires, du fait que la reconnaissance des acquis allait stimuler le développement d'un secteur privé de formation et du statut de la reconnaissance des acquis lorsque cette dernière n'est pas liée à un parcours éducatif. Enfin, le rapport Inchauspé abordait la question de l'organisation de l'éducation des adultes au gouvernement, pour rejeter la création d'une instance supraministérielle au profit d'un leadership du ministère de l'Éducation et d'une concertation interministérielle²⁴.

En résumé, la CEFA proposait une vision large et généreuse de l'accès à l'éducation et de la diversité des acteurs et des actrices qui y œuvrent dans une perspective de réalisation du potentiel des personnes. Elle défendait aussi un renforcement marqué des structures gouvernementales en lien avec l'éducation des adultes. De son côté, en ce qui concerne l'évolution du

La société civile a condamné le rétrécissement des actions gouvernementales en éducation des adultes et clairement manifesté son désir de voir le gouvernement renverser cette tendance par l'adoption d'une politique appropriée.

débat public sur l'éducation des adultes, le rapport final des États généraux sur l'éducation faisait écho aux inquiétudes des organismes consultés en sonnant l'alarme au sujet du développement inégal des champs de l'éducation des adultes et, en guise de solution, les commissaires recommandaient l'adoption d'une politique de l'éducation des adultes. Pour sa part, le rapport Inchauspé relançait l'idée d'adopter une politique gouvernementale et posait les jalons d'une telle politique, tout en faisant le constat d'un développement réducteur des sphères de l'éducation des adultes.

Sur la base des rapports de consultations, on peut constater que la société civile a con-

damne le rétrécissement des actions gouvernementales en éducation des adultes et clairement manifesté son désir de voir le gouvernement renverser cette tendance par l'adoption d'une politique appropriée.

Des documents d'orientation gouvernementaux

En réponse à ces consultations publiques, les divers gouvernements qui se sont succédé ont proposé des énoncés d'orientation qui ont servi de cadre à leurs actions en matière d'éducation des adultes. Au terme de la CEFA, le gouvernement publiait en 1984 un énoncé d'orientation doublé d'un plan d'action. Après les États généraux sur l'éducation, le gouvernement québécois annonçait en 1997 qu'il amorçait une réforme prévoyant l'adoption d'une politique de l'éducation des adultes. Enfin, au cours du processus de consultation mis en place en vue de l'élaboration de cette politique, un projet de politique d'éducation des adultes était soumis à la discussion publique.

- *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes*²⁵

D'un certain point de vue, l'*Énoncé d'orientation* de 1984 peut nous sembler loin, et ses conséquences plus ou moins perceptibles. Or, les éléments de base des orientations de ce document expriment, encore de nos jours, les principales préoccupations motivant l'action gouvernementale en matière d'éducation et de formation des adultes. Essentiellement, ce qui ressort le plus fortement est la place prédominante accordée aux formations qualifiantes sur mesure. Posant comme toile de fond une perspective d'éducation permanente et présenté comme un nouveau modèle d'éducation des adultes, l'*Énoncé d'orientation* faisait de la formation qualifiante et de la formation sur mesure le cadre éducatif central du projet d'éducation permanente élaboré par le gouvernement.

Ensuite, les principaux axes d'action de l'*Énoncé d'orientation* rendaient plus explicites les intentions du gouvernement. Au nombre de 12, ils exprimaient, d'abord et avant tout, les objectifs du gouvernement en matière de formation liée à l'emploi²⁶. À ce sujet, le gouvernement a annoncé certaines décisions éminemment structurantes pour le développement de l'éducation des adultes. Premièrement, il a précisé les rôles respectifs du ministère de l'Éducation et du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu en regard de la formation de la main-d'œuvre. Ainsi, le ministère de l'Éducation se verrait confier une « mission » de pourvoyeur de services éducatifs à l'intention des programmes de formation de la main-d'œuvre administrés par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. Deuxièmement, l'*Énoncé d'orientation* annonçait que les objectifs du gouvernement en regard de la formation de la main-d'œuvre se résumeraient à répondre aux besoins de développement économique du Québec en vue d'améliorer les secteurs forts de l'économie et d'adapter la main-d'œuvre aux changements technologiques qui s'accroissent. Troisièmement, la création de partenariats avec les entreprises serait

intensifiée dans le but d'accroître la formation en entreprise. Enfin, quatrième, le gouvernement déclarait qu'il entendait demander au fédéral que l'ensemble des responsabilités en matière de développement de la main-d'œuvre lui soient transférées.

L'*Énoncé d'orientation* parlait également des priorités du gouvernement²⁷. Largement centrées sur l'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences du développement économique, elles portaient sur le perfectionnement et le recyclage de la main-d'œuvre, en accordant une attention particulière aux segments de la population plus à risque en matière d'emploi.

- *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*

En 1997, le gouvernement du Québec présentait sa réponse au rapport final des États généraux sur l'éducation en annonçant son intention de procéder à une réforme de l'éducation. Dans *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*²⁸, il proposait sept chantiers, dont le dernier portait sur la formation continue. L'objectif du gouvernement consistait à élaborer une politique de formation continue dont l'un des buts serait de mettre en œuvre une perspective d'éducation tout au long de la vie²⁹.

Pour le gouvernement, l'éducation tout au long de la vie devait mettre à profit l'ensemble des intervenants et intervenantes en éducation des adultes dans le but de mieux répondre à la diversité des besoins exprimés par la population adulte. Dans ce contexte, l'alphabétisation devait constituer l'une des voies d'action prioritaires. De plus, le gouvernement indiquait son intention de traiter divers aspects de l'éducation des adultes. Sur la question des champs d'éducation des adultes, en plus de l'alphabétisation, le gouvernement souhaitait que la formation à distance reçoive une attention particulière, ainsi que le rôle des groupes d'éducation populaire. Du côté des services d'appoint, une politique d'éducation des adultes aurait à traiter de la reconnaissance des acquis, des services d'accueil et d'aide ainsi que de l'encadrement.

- *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*³⁰

Finalement, au mois de mai 2001, le gouvernement du Québec soumettait à une consultation publique un *Projet de politique d'éducation des adultes*. D'un certain point de vue, la publication de ce document achevait la phase du débat public amorcée par les États généraux sur l'éducation. Vingt ans après la proposition de politique globale en éducation des adultes de la CEFA, la publication d'une proposition gouvernementale de politique en éducation des adultes constituait un événement attendu depuis longtemps. Pour le gouvernement, l'adoption d'une telle politique devait permettre de soutenir la croissance économique du Québec en favorisant l'actualisation et l'accroissement des compétences de la population active³¹.

En réponse à cet enjeu, le gouvernement a proposé un projet de politique faisant une large place à la formation des personnes en emploi³². Son objectif était de compléter les efforts déjà consentis à l'intention des personnes en emploi au sein de la moyenne et de la grande entreprise en ciblant aussi les travailleuses et les travailleurs autonomes et ceux de la petite entreprise. Plus précisément, ses préoccupations répondaient à des objectifs d'adaptation de la main-d'œuvre aux changements survenant dans l'économie et visaient à instaurer une culture de la formation continue au sein des entreprises. En parallèle à ces propositions touchant la formation des personnes en emploi, le gouvernement annonçait son intention de réviser le programme de formation générale aux adultes dans le but de réorganiser les formations offertes au premier et au second cycle du secondaire. C'est autour d'un concept de formation commune à tous les adultes, au premier cycle du secondaire³³, et d'une formation diversifiée favorisant la quali-

fication, pour le second cycle du secondaire, que le gouvernement a proposé de réorganiser la formation générale.

Enfin, le gouvernement a indiqué qu'il relancerait la mise sur pied des services de reconnaissance des acquis et des compétences³⁴. Ses propositions entendaient favoriser l'accès à ces services et visaient à entreprendre l'harmonisation des services répondant à des fins scolaires et de ceux répondant à des fins professionnelles. En dernier lieu, le *Projet de politique* comportait certaines propositions traitant de l'accès à l'éducation des adultes³⁵. Par l'annonce d'une révision des services d'accueil et de référence dans le but d'accroître les collaborations entre les actrices et acteurs gouvernementaux administrant de tels services, le gouvernement a mis en lumière l'un des éléments principaux des actions qu'il souhaitait entreprendre : le développement de la formation à distance, afin d'améliorer l'accès des personnes aux équipements et aux réseaux.

En ce qui a trait aux divers acteurs et actrices en éducation des adultes, le *Projet de politique du gouvernement* proposait un plus grand accès à l'andragogie pour celles et ceux qui enseignent aux adultes et la reconnaissance législative des groupes d'éducation populaire. Pour ce qui est de son propre rôle, le gouvernement se limitait à apporter des précisions, indiquant toutefois sa volonté de créer un comité interministériel responsable des questions relatives à l'éducation des adultes sous la direction du ministre de l'Éducation.

En résumé, de l'énoncé de 1984 au projet de politique de 2001, une ligne de force se dégage des décisions gouvernementales : l'éducation des adultes constitue de plus en plus un élément des politiques de croissance économique.

**Une ligne
de force
se dégage
des décisions
gouvernementales :
l'éducation
des adultes
constitue de
plus en plus
un élément
des politiques
de croissance
économique.**

Conclusion

De larges segments du milieu de l'éducation des adultes ont exprimé, lors de plusieurs consultations publiques, leur opposition à une vision réductrice de l'éducation des adultes. Les gouvernements québécois des deux dernières décennies ont, de toute évidence, fait la sourde oreille à cette opposition en privilégiant des orientations de plus en plus limitées à des problématiques économiques. Et la proposition de politique d'éducation des adultes ren-

due publique au printemps 2001 a encore accentué cette tendance à réduire l'action gouvernementale québécoise en la matière. Puisqu'aucun changement significatif n'a été apporté à ces propositions, l'adoption en mai dernier de la politique d'éducation des adultes constitue une étape marquante de ce phénomène de « régression tranquille » de l'éducation des adultes.

1. Paul BÉLANGER et Serge WAGNER, *La formation des adultes, les propositions de la Commission Jean (1982) et de l'UNESCO (1997)*, Outremont (Québec), Éditions Logiques, 2001, 444 p.
2. Recommandations 20 à 71.
3. Recommandations 72 à 79.
4. Recommandations 80 à 109.
5. Recommandations 336 à 341.
6. Recommandations 119 à 163.
7. Respectivement, recommandations 237 à 262, 263 à 266 et 229 à 233.
8. Recommandation 347.
9. Recommandation 349.
10. Recommandation 358.
11. Recommandation 186.
12. Recommandation 181.
13. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, gouvernement du Québec, 1996, 90 p.
14. *Ibid.*, p. 35.
15. *Ibid.*, p. 36.
16. *Ibid.*, p. 37-38.
17. Paul INCHAUSPÉ, *Vers une politique de formation continue, rapport final*, gouvernement du Québec, 1999, 85 p.
18. *Ibid.*, p. 3-4.
19. *Ibid.*, p. 35-40.
20. *Ibid.*, p. 43-46.
21. *Ibid.*, p. 51-54.
22. *Ibid.*, p. 47-48.
23. *Ibid.*, p. 68-77.
24. *Ibid.*, p. 79-81.
25. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes*, gouvernement du Québec, 1984, 77 p.
26. *Ibid.*, p. 45-57.
27. *Ibid.*, p. 71-74.
28. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, gouvernement du Québec, 1997, 55 p.
29. *Ibid.*, p. 51.
30. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, gouvernement du Québec, 2001, 45 p.
31. *Ibid.*, p. 1.
32. *Ibid.*, p. 7-20.
33. *Ibid.*, p. 21-24.
34. *Ibid.*, p. 25-30.
35. *Ibid.*, p. 31-43.

Bibliographie

BÉLANGER, Paul et Serge WAGNER. *La formation des adultes, les propositions de la Commission Jean (1982) et de l'UNESCO (1997)*, Outremont (Québec), Éditions Logiques, 2001, 444 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, gouvernement du Québec, 1996, 90 p.

INCHAUSPÉ, Paul. *Vers une politique de formation continue, rapport final*, gouvernement du Québec, 1999, 85 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes*, gouvernement du Québec, 1984, 77 p.

Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, gouvernement du Québec, 1997, 55 p.

Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue, gouvernement du Québec, 2000, 45 p.

LE DEVELOPPEMENT GLOBAL DE LA PERSONNE AU CŒUR DE LA FORMATION CONTINUE

Jocelyne Wheelhouse, première vice-présidente
de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

**De nos jours, l'adulte est
appelé à relever d'incessants
défis. Il doit régulièrement
acquérir de nouvelles
compétences au travail,
assumer un rôle d'éducateur
de plus en plus exigeant, agir
comme citoyen responsable.
Or, notre système d'éducation des
adultes est moins que jamais en
mesure de l'aider à parfaire ses
connaissances, tout occupé
qu'il est à remplir
d'abord des besoins
d'ordre économique.
Quel type de société
préparons-nous
ainsi ?**

A

u Québec, plus du tiers des adultes ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires, et près d'une personne sur cinq n'a pas terminé sa troisième secondaire; c'est le double des chiffres observés en Ontario. En ce qui a trait à la participation des adultes à l'éducation permanente, le Québec se situait, en 1997, à l'avant-dernier rang des provinces canadiennes, juste avant Terre-Neuve. Ainsi, 20,6% des adultes québécois affirmaient avoir participé à des activités de formation, contre 27,7% des adultes canadiens et 30,8 %¹ des adultes ontariens. Il n'en a pas toujours été ainsi. En 1991, la moyenne du Québec rejoignait celle du Canada et de l'Ontario, avec 27,4% des adultes participant à des activités de formation comparativement à 28,9% pour les autres provinces canadiennes et 29,3% chez nos voisins ontariens. Les secteurs de formation les plus touchés par ce déclin de participation sont l'alphabétisation, la francisation, la formation au premier cycle du secondaire et la formation au second cycle du secondaire.

Le collégial aussi a connu une baisse importante d'étudiants adultes dans la plupart de ses programmes, sauf ceux conduisant à une attestation d'études collégiales. À l'université, entre 1990 et 1999, une chute de 18 %² des inscriptions d'adultes de 25 ans et plus a été observée.

Ce bref tour d'horizon nous invite à analyser la situation, mais surtout à trouver des solutions pour mieux satisfaire aux exigences d'une société du savoir. Devant la nécessité de posséder un diplôme pour obtenir un emploi et s'inscrire dans la vie sociale, la recherche de solutions concrètes s'impose comme une exigence économique, sociale et politique. La réforme actuelle de l'éducation des adultes donne justement à la société civile et à l'ensemble des organisations l'occasion de se tourner résolument vers la quête d'actions afin de renverser une situation dommageable pour la société.

Non seulement devons-nous réfléchir aux moyens à mettre en place pour rehausser le niveau de scolarisation des adultes, mais nous devons également faire valoir qu'il est essentiel de se former tout au long de la vie.

Une vision éducative à long terme

En même temps que nous prenons acte de la dégradation de la situation des adultes en formation, il importe de comprendre ce qui explique ce phénomène. Au cours de la dernière décennie, les responsabilités du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et des institutions publiques d'enseignement ont eu tendance à s'atrophier dangereusement. L'activité des institutions d'enseignement en éducation des adultes dépend maintenant pour une large part des demandes et du financement d'Emploi-Québec et des entreprises. La maîtrise d'œuvre du ministère de l'Éducation en formation des adultes est de plus en plus contestée par Emploi-Québec et les entreprises de formation. La Centrale des syndicats du Québec compte, avec le Conseil supérieur de l'éducation et la Fédération des commissions scolaires du Québec, parmi les rares organismes réclamant pour le MEQ une maîtrise d'œuvre en éducation. Pas étonnant, dans ce contexte, d'observer qu'au chapitre du financement de l'éducation des adultes, la participation du ministère de l'Éducation tend à diminuer au profit de la part d'Emploi-Québec et des entreprises privées de formation. Nul besoin de rappeler que l'éducation dans son ensemble aura été amputée de près de deux milliards de dollars au cours de cette décennie.

Bilan sommaire des mesures de réduction des dépenses appliquées par le gouvernement du Québec (1993-1994 à 1998-1999)

1993-1994	-334 M\$
1994-1995	-381 M\$
1995-1996	-203 M\$
1996-1997	-591 M\$
1997-1998	-683 M\$
1998-1999	-324 M\$
1999-2000	pas de compressions

Total : 2 516 M \$

Source : Compilation CEQ à partir des *Discours sur le budget, crédits et renseignements supplémentaires* de diverses années.

Or, quand nous parlons d'éducation et de formation, nous posons implicitement la question du type de société que nous désirons. L'éducation et la formation doivent-elles reposer sur le développement humain à moyen et à long terme ou sur le seul développement économique ? Dans le mandat donné à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle³, l'UNESCO souhaitait que les personnes restent au cœur des politiques éducatives. Le Rapport Delors⁴ a, en ce sens, fait contrepoids aux discours actuels selon lesquels les systèmes éducatifs doivent, en tout premier lieu, être au service de la croissance économique à court terme des pays.

Avec la transformation des sociétés, la formation d'un plus grand nombre de personnes à diverses étapes de leur existence devient de plus en plus une exigence démocratique. Le Rapport Delors l'a clairement souligné en prônant une éducation tout au long de la vie qui permette « à chaque individu de maîtriser son destin, dans un monde où l'accélération des changements se conjugue avec le phénomène de la mondialisation pour modifier le rapport que les hommes et les femmes entretiennent avec l'espace et le temps⁵ ».

L'éducation tout au long de la vie est, selon les termes du rapport, «une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes et aussi de sa faculté de jugement et d'action [...]. Elle doit lui permettre de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité⁶.» C'est pourquoi la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, estimait que le principe de l'égalité des chances devait constituer «un critère essentiel pour tous ceux qui s'emploient à mettre en place, progressivement, les différents volets de l'éducation tout au long de la vie». L'expression «éducation tout au long de la vie» est donc porteuse d'une exigence fondamentale en matière de politique publique et d'actions gouvernementales.

De nombreux arguments militent en faveur d'un virage qui placerait le développement humain au cœur des politiques en matière d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, l'école et les systèmes éducatifs doivent avoir un mandat beaucoup plus large que celui du développement économique. La formation de base, absolument vitale pour les enfants et les adultes, doit inclure des apprentissages sociaux en matière d'environnement, de santé et de nutrition, entre autres choses. La conception de l'éducation ne doit pas et ne peut pas être uniquement utilitaire. Elle doit s'inscrire bien au-delà d'une simple adaptation à l'emploi. D'ailleurs, le monde économique y trouverait, à long terme, largement son compte. À compétences professionnelles égales, l'entreprise ne souhaite-t-elle pas des travailleuses et des travailleurs polyvalents, capables d'analyse, de créativité, d'ouverture, aptes à s'exprimer correctement et de façon dynamique, possédant des acquis en écriture et, surtout, ayant une capacité d'adaptation à un marché du travail en constante mutation? La société d'aujourd'hui n'offre plus de garantie quant à la possibilité d'évoluer toute sa vie dans un même secteur d'activité, d'où la nécessité

**Avec la
transformation
des sociétés,
la formation
d'un grand nombre
de personnes
à diverses étapes
de leur existence
devient de plus en
plus une exigence
démocratique.**

d'une vision à long terme en matière d'éducation et de formation. Et cela, c'est la responsabilité de l'Etat. Lui seul peut nous garantir que l'éducation, tout au long de la vie, demeure la grande finalité du système d'éducation et de formation.

Il faut donc absolument se distinguer de la vision affairiste ayant cours présentement. Non pas qu'il faille négliger le besoin d'adaptation des compétences des individus à la réalité du monde du travail, mais la mis-

sion, et surtout le rôle de l'éducation et de la formation consiste, de façon beaucoup plus large, à outiller des personnes pour la vie tout entière. Cela s'appuie sur une vision d'une éducation qui permettra de participer pleinement à un monde en perpétuelle mutation en donnant à l'ensemble des acteurs sociaux le goût de mettre à jour et d'améliorer constamment leurs compétences, en aiguisant leur curiosité pour connaître notamment les nouvelles découvertes scientifiques et pour apprendre à les utiliser.

Une vision citoyenne

L'éducation et la formation posent également dans leurs finalités la question du type de citoyen qu'une société veut former. Dans un message de fin d'année, l'Internationale de l'Éducation⁷ rappelait qu'«il ne peut y avoir de communauté sans apprendre à vivre ensemble et qu'à ce titre, l'éducation doit être considérée dans son ensemble, alliant à la fois le développement de compétences professionnelles à l'aptitude à se prendre en charge en tant que citoyen et membre de la société. La démocratie attend de l'éducation et de la formation qu'elles développent chez les jeunes et les adultes esprit critique et liberté de pensée. Le bon fonctionnement des sociétés démocratiques exige que l'éducation transmette des valeurs de paix, de justice, de respect de l'environnement et de solidarité. C'est l'essence même d'une éducation de qualité adaptée aux exigences du monde contemporain. Il ne doit pas y avoir de place pour la haine, la violence ou le

fanatisme. Ainsi, l'éducation au sens large du terme offre et offrira toujours le meilleur espoir tant pour les individus que pour la société. »

En avril 2001, dans le cadre du Sommet des peuples des Amériques, 34 pays participaient au Forum continental sur l'éducation⁸. L'ensemble des actrices et acteurs présents, enseignantes et enseignants, personnel professionnel et de soutien, représentantes et représentants d'organisations communautaires et non gouvernementales, syndicalistes, étudiantes et étudiants, proclamaient, dans la déclaration finale, «qu'une éducation intégrale de qualité doit former des personnes libres et critiques, des citoyennes et citoyens actifs et engagés, respectueux de la diversité et des droits humains, ouverts sur le monde, soucieux de l'avenir de la planète et du développement durable, ayant acquis une compréhension critique de la mondialisation». Nos sociétés doivent permettre une éducation de qualité qui soit un instrument de justice sociale et d'émancipation des personnes. Pour atteindre cet objectif, il a été exigé des chefs d'État qu'ils s'engagent à accroître à au moins 8 % du produit intérieur brut (PIB) la part de la richesse collective destinée à l'éducation publique.

Des actions structurantes pour soutenir les efforts

En éducation, il se fait, sur tous les plans, des choses remarquables. En alphabétisation, on a depuis longtemps compris qu'alphabétisation et socialisation vont de pair, qu'il est possible, à l'intérieur des programmes menant à l'apprentissage des compétences de base, de s'appuyer sur des outils pédagogiques mobilisateurs, conscientisants, actuels, empreints d'une dimension éthique, culturelle, intellectuelle et affective. Les sources alimentant la confection d'outils pédagogiques font référence tant au milieu scientifique, aux enseignantes et aux enseignants, à des membres de la communauté, du monde des médias et du monde de l'emploi qu'à des personnes elles-mêmes en apprentissage. C'est également à l'éducation de base qu'incombe la responsabilité de forger des attitudes constructives envers l'apprentissage afin de donner aux individus le goût d'apprendre à apprendre. C'est par l'éducation que s'acquiert l'aptitude à vivre ensemble, et c'est aussi par l'éducation que s'apprennent les fondements essentiels à l'accomplissement individuel.

Dépense globale d'éducation¹ par rapport au PIB², Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

	1976- 1977	1981 - 1982	1989- 1990	1993 - 1994	1998- 1999*	1999- 2000*
Québec	9,6	9,3	7,3	8,7	7,7	7,6
Canada sans le Québec	7,0	6,5	6,7	7,7	7,2	6,7
Provinces de l'Atlantique	10,9	10,5	9,3	9,7	9,1	8,7
Ontario	6,8	6,5	6,2	7,5	6,9	6,3
Provinces de l'Ouest	6,3	5,7	6,6	7,2	7,1	6,7
Canada	7,6	7,1	6,8	7,9	7,3	6,9
États-Unis	6,9	6,3	7,0	7,2	7,1	7,0

* Estimations

Source : *Indicateurs de l'éducation*, édition 2001, ministère de l'Éducation du Québec.

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

2. Cette revendication tient compte de l'ensemble des pays des Amériques. De plus, il faut aussi savoir que le % du PIB québécois inclut le financement à 80% du réseau privé.

Si l'on comprend la nécessité du soutien et de l'accompagnement pour les jeunes, il est tout aussi nécessaire de prendre soin des conditions qui permettent aux adultes d'être disponibles pour apprendre. Prendre le temps d'accueillir chaque personne, être à l'écoute des problèmes vécus et des obstacles à un engagement réel envers une formation donnée. Les soutenir et offrir aux personnes en formation les horaires les mieux adaptés à leur situation familiale et professionnelle. Voilà des exigences de base pour le système d'éducation. Personne ne peut s'engager entièrement à apprendre lorsque des besoins fondamentaux ne sont pas pris en compte. Si l'individu a à composer constamment avec une réalité qui lui est extérieure, il a aussi à faire face à ses propres problèmes découlant de sa vie personnelle et professionnelle. Négliger l'impact de cette réalité revient souvent à fragiliser et parfois même à anéantir l'ensemble des autres acquis et potentialités. Alphabétisation et défense des droits sociaux des individus deviennent nécessairement partie intégrante d'une même dynamique. L'État doit non seulement reconnaître cette situation, mais aussi s'engager à soutenir beaucoup plus concrètement les efforts actuellement déployés.

À la défense d'un système public d'éducation des adultes et de formation continue

François Legault, ex-ministre de l'Éducation et de l'Emploi, disait, devant la Commission des partenaires du marché du travail, que sa priorité en matière de formation continue serait le rehaussement des compétences de base en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles. Espérons que la ministre actuellement responsable de la formation continue, M^{me} Agnès Maltais, maintiendra le cap. Restera à accompagner cet objectif des ressources nécessaires à sa réalisation.

En matière d'éducation des adultes et de formation professionnelle, la solution passe-t-elle par le privé? A la Centrale des syndicats du Québec, nous estimons que cette mission doit être confiée prioritairement au ministère de l'Éducation du Québec. Celui-ci doit demeurer maître d'œuvre de l'application de la politique de formation continue en se portant garant des prin-

cipes d'accessibilité, d'égalité des chances, de conditions de réussite, de qualité et de transférabilité de la formation en partenariat avec les autres acteurs politiques.

Dans le «marché» qu'est devenue la formation, il doit y avoir un leadership affirmé sans ambiguïté par le ministère de l'Éducation pour éviter que la formation continue ne soit strictement orientée dans le sens d'une réponse mécanique aux exigences du marché du travail. Pour nous, les besoins des adultes, quelle que soit leur situation personnelle et sociale, doivent primer sur les besoins exprimés par le marché du travail.

L'éducation et la formation relèvent de l'intérêt public et, en ce sens, l'État, et plus précisément le ministère de l'Éducation, doit, devant le danger que représente l'éclatement de la formation, s'assurer de la qualité des formations offertes sur son territoire, que cela relève des institutions publiques, communautaires ou privées.

Quant à la souplesse et aux ajustements découlant d'une volonté de répondre adéquatement à l'ensemble des besoins exprimés en formation, c'est en y consentant les ressources financières et humaines nécessaires que l'on pourra vraiment relever collectivement ce défi. Pour cela, il faut que l'État et l'ensemble du corps social valorisent les dimensions personnelle, sociale et économique de la formation continue sans que la dernière dimension prime sur toutes les autres, comme cela semble être le cas actuellement. Un important changement de culture s'impose donc pour assurer la pérennité du développement humain dans un espace social égalitaire, démocratique et sécuritaire.

1. STATISTIQUE Canada. *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada: apprentissage et réussite*, Ottawa, 2001, p. 91.

2. Direction des statistiques et des études quantitatives (réf. : M. Jacques Lavigne).

3. COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO, trousse d'animation sur le *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, 1997.

4. Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors en 1996.

5. UNESCO, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, éditions Odile Jacob, 1996, p. 109.

6. *Ibid.*, p. 111.

7. Message de l'Internationale de l'Éducation, signé par Mary Hatwood Futrell, présidente, et Fred van Leeuwen, secrétaire général, Bruxelles, décembre 2001.

8. Voir <http://www.csq.qc.net/fichel/10/fiche607.html>.

UNE SEMAINE QUÉBÉCOISE DES ADULTES EN FORMATION ? OUI, MAIS...

Lucie St-Germain,
pour la coordination du RGPAQ

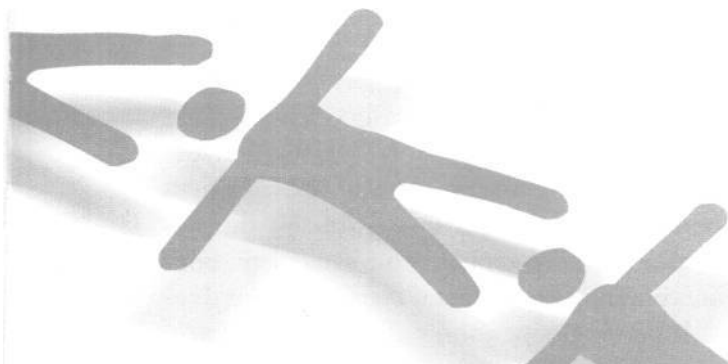
Pour faire suite à ses engagements de la dernière conférence internationale sur l'éducation des adultes à Hambourg, en 1997, le gouvernement du Québec consacrera une semaine par année à promouvoir «une formation tout au long de la vie». Espérons que ce geste s'accompagnera de mesures susceptibles de donner le goût d'apprendre aux adultes.

En octobre 2002 aura lieu, pour la première fois, la Semaine québécoise des adultes en formation. Plusieurs pays ont déjà leur semaine; c'est maintenant au tour du Québec d'organiser la sienne. Un grand nombre d'actrices et d'acteurs ont été mobilisés, aussi bien les adultes en formation que leurs représentantes et représentants du milieu scolaire, du monde du travail et de l'éducation populaire. Le défi est de taille. Saurons-nous le relever ?

L'origine de l'événement

Lors de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue à Hambourg, en juillet 1997, l'UNESCO proposait aux nations participantes d'instituer une «Semaine des Nations Unies pour l'éducation des adultes». Le gouvernement du Québec, comme plusieurs pays, signait la *Déclaration sur l'éducation des adultes* et s'engageait lui aussi à organiser sa semaine. Jusqu'à maintenant, 35 pays ont tenu parole. L'Angleterre en est même à sa dixième édition, organisée en collaboration avec les milieux du travail et de l'éducation !

Chez nous, le projet de mettre sur pied une semaine québécoise a vu le jour à l'été 2000 lors d'une rencontre entre l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), la Fédération des



associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP) et le ministère de l'Éducation du Québec. En avril 2001, le ministre de l'Éducation d'alors, François Legault, confiait à l'ICEA le mandat d'évaluer la faisabilité et l'intérêt d'un tel événement. L'Institut a donc réuni une soixantaine de partenaires venant de divers milieux — scolaire, syndical, éducation populaire, emploi — et de quelques ministères.

Après plusieurs rencontres, il transmettait une série de recommandations au ministre Legault. En résumé, il est ressorti, sur la base des résultats issus de la consultation réalisée auprès de la soixantaine de partenaires, que le Québec devait aller de l'avant et instaurer sa propre semaine dédiée à la reconnaissance, à la valorisation ainsi qu'à la promotion de l'éducation et de la formation des adultes. Il a aussi été spécifié que le but premier de la Semaine québécoise des adultes en formation devait être de stimuler, au sein de la population adulte du Québec, le goût d'apprendre tout au long de la vie, sur le plan tant personnel, social que professionnel. Il a été suggéré que la promotion de l'événement se fasse en deux temps: d'abord, on pourrait, à l'occasion d'un événement médiatique d'envergure nationale, annoncer un concours pour le choix d'un slogan et pour la conception d'une affiche et, plus tard dans l'année, en dévoiler les résultats. De plus, il a été recommandé que la Semaine ait lieu au début du mois d'avril de chaque année, et ce, dès avril 2003. Enfin, il a été demandé que trois journées de l'événement soient consacrées à des activités d'animation sur les thèmes suivants: la

formation en milieu de travail, avec le sous-thème Apprendre tout en travaillant, la formation en milieu scolaire, avec le sous-thème Être étudiant à l'âge adulte, et la formation en milieu socio-communautaire, avec le sous-thème Apprendre dans la vie de tous les jours.

Il faut plus qu'une Semaine québécoise des adultes en formation

Entre 1991 et 1997, il y a eu une baisse importante du nombre d'adultes en formation au Québec: nous sommes passés de 27,5% à 20,6%. Pendant ce temps, en Ontario, on notait plutôt une augmentation de 1,5% (en 1997, le taux de participation était de 30,8%). En Suède, en 1975, 30% de la population adulte participait à des activités de formation, et en 1996, plus d'un adulte sur deux poursuivait sa formation. On note une évolution aussi rapide en Allemagne, où le pourcentage de la population adulte suivant des formations organisées est passé de 22% en 1978 à 50% en 2000¹.

Même s'il a signé la *Déclaration de Hambourg*, qui reconnaît l'importance de la formation dans l'exercice de la citoyenneté, le gouvernement du Québec n'a pas cessé de diminuer son apport financier à l'éducation des adultes et surtout de l'axer de plus en plus sur la formation liée à l'emploi.

En alphabétisation populaire, notre but n'est pas d'alphabétiser à tout prix et encore moins de rendre les gens «employables», mais bien de faire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture «un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement²».

Les raisons pour lesquelles l'adulte souhaite apprendre à lire et à écrire sont multiples: parfois, c'est pour mieux se débrouiller dans la vie de tous les jours, pour aider ses enfants à faire leurs devoirs, pour effectuer des opérations au guichet automatique, pour prendre le métro, pour ne plus dépendre de sa mère, de son frère, de son voisin, pour rencontrer des gens, pour briser sa solitude ou, tout simplement, «pour le plaisir d'apprendre».

Avec la Semaine québécoise des adultes en formation, il s'agit de donner à la population du Québec le goût d'apprendre tout au long de la vie. Mais d'abord, il faudrait voir à éliminer ce qui l'empêche de se former. Au RGPAQ, nous avons mené une étude maison sur la question en 2000. Il en ressort que les personnes analphabètes sont souvent limitées dans leur droit de s'alphabétiser. Par exemple, les agents de l'aide sociale les obligent à participer à des mesures sans tenir compte de leurs besoins et de leurs choix. Emploi-Québec également limite l'accès à la formation, puisque les besoins de la main-d'œuvre sont prioritaires. Les mesures de soutien, comme le remboursement des frais de transport ou de garde, sont presque inexistantes, ce qui limite encore le choix des adultes et brime leur droit d'apprendre.

Une participation sous conditions

Depuis le début des consultations menées par l'ICEA, le RGPAQ a participé à trois comités: le Comité d'orientation et d'organisation, qui avait pour mandat de définir le contenu de la Semaine québécoise des adultes en formation, la Table de concertation et de consultation des partenaires, qui devait regrouper les forces vives en éducation des adultes au Québec ainsi que donner des avis et faire des suggestions au Comité d'orientation et d'organisation, et le Comité des adultes en formation — dont font partie Louise Whitmore et René Paradis du Comité des participantes et des participants du RGPAQ—, qui avait pour

objectif de trouver la façon de joindre les adultes en formation et de voir à ce que leurs intérêts soient pris en compte dans l'organisation des activités de la Semaine. Il était extrêmement important de participer à la définition du programme de l'événement, non seulement pour faire connaître notre réseau, mais aussi pour donner la parole aux personnes peu alphabétisées.

En mars 2002, nous avons appris que la Semaine aurait lieu en octobre 2002 plutôt qu'en avril 2003, comme il avait été demandé par l'ensemble des partenaires. Notre participation s'en trouvera donc considérablement diminuée, par manque de temps.

Néanmoins, nous verrons tout de même à ce que les adultes en formation, dont bien sûr des membres du Comité des participantes et des participants du RGPAQ, jouent un rôle significatif. Nous plaiderons pour que l'adulte, et non pas les organisations qui le représentent, soit véritablement au centre des préoccupations. Bien évidemment, nous ferons valoir que tant et aussi longtemps que la Semaine aura lieu en octobre, l'investissement des participantes et participants sera réduit au minimum. D'abord, les groupes commencent leurs activités à la fin de septembre, et ensuite, ils accueillent toujours plusieurs nouveaux et nouvelles en début d'année. Or, pour que la participation soit de qualité, pleine et entière, il faut plus qu'un ou deux mois de travail!

Nous croirons en cette Semaine québécoise des adultes en formation seulement si les principaux acteurs et actrices y sont présents, et cela, du début à la fin.

1. Paul BÉLANGER, *L'économie du savoir appelle une société éducative active*, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente, UQAM, 2001, 26 p.

2. Comme il est dit dans notre *Déclaration de principes*.

LIRE L'ÉCOLE POUR LA RÉÉCRIRE

David Dillon, professeur à l'Université McGill,
pour le Centre de ressources de
la troisième avenue

es parents, à bord de l'autobus jaune, regardent attentivement par la fenêtre. Dans la Petite-Bourgogne, rue Notre-Dame, l'animatrice leur montre la United Negro Improvement Association¹, organisme issu du mouvement Marcus Garvey; dans le Plateau Mont-Royal, elle indique la maison qui accueillait l'école Peretz², créée par la communauté juive de Montréal; boulevard Saint-Laurent, elle leur fait voir l'édifice qui logeait l'Université ouvrière³. Des murmures d'admira-

**Désireux d'avoir
leur mot à dire
dans l'éducation scolaire
de leurs enfants, des
parents inquiets se sont
créé un programme de
formation sur mesure.
Objectif: occuper
la place qui leur
revient.**

tion se font entendre pour ces initiatives originales que les parents, en général, ne connaissaient pas. Les rires fusent quand l'animatrice raconte qu'une femme, en 1911, est arrivée en tête de tous les candidats de sexe masculin aux examens universitaires et que cette année-là, l'Université décide, pour la première fois, de ne pas publier les résultats de l'épreuve. D'autres faits suscitent la surprise: que l'école ne soit obligatoire au Québec que depuis 1943; que l'Université McGill ait déjà adopté des règlements secrets pour restreindre l'admission des étudiants juifs; que les écoles protestantes aient longtemps été beaucoup mieux financées que les écoles catholiques; que l'on ait dit aux petites filles noires qu'elles n'avaient pas besoin d'étudier puisqu'elles allaient devenir des domestiques

et aux garçons qu'ils seraient porteurs dans les gares; que l'Église catholique ait délibérément restreint la scolarisation de la majorité des élèves francophones.

Après la visite guidée, c'est le dîner dans un local fourni par un organisme communautaire. Les parents — ce sont surtout des femmes — expriment leurs réactions face à ce qu'ils et elles ont appris au cours de la visite. Ils racontent les problèmes que connaissent aujourd'hui leurs enfants en milieu scolaire, problèmes qu'ils sont maintenant en mesure de relier à des réalités historiques. Avant de partir, ces parents — issus de

communautés minoritaires⁴ et de milieux aux prises avec la pauvreté — ont appris à connaître quelques-unes des ressources communautaires locales et les organismes qui pourront les aider à chercher des solutions à leurs problèmes.

Ce bref portrait capte l'essence d'un projet d'éducation populaire «sur roues», Une école pour tous, réalisé conjointement par le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA)⁵ et L'Autre Montréal⁶. Ce projet vise à aider les parents marginalisés de Montréal à faire une «lecture» critique du système scolaire, lecture qui leur permettra de mieux affronter le système pour améliorer l'éducation de leurs enfants — qui leur permettra, en fait, de «réécrire» le système, sur des bases plus justes et plus équitables, au moyen d'une «alphabétisation critique⁷».

L'origine du projet

Un groupe de mères, inquiètes des effets des compressions budgétaires et des réformes du système scolaire sur la capacité des écoles d'offrir à leurs enfants des chances de réussite égales, veulent se faire entendre. Décidées à jouer un rôle dans l'éducation de leurs enfants, elles dénoncent l'absence d'ouverture du système et le manque de soutien qui leur est accordé. Surtout, elles souhaitent trouver des solutions.

Pour répondre à ces préoccupations, le CRTA lance en 1999 un premier projet, Parents en action pour l'éducation, dans trois secteurs montréalais à forte population immigrante, soit Cartierville, Petite-Bourgogne et Villeray. Il s'agit d'amener les mères issues de groupes marginalisés sur le plan économique et social à accroître leur capacité à prendre la place qui leur revient dans les écoles, plus particulièrement à exprimer le malaise grandissant qu'elles ressentent face à la multiplication des réformes majeures du système scolaire. Réorganisation des commissions scolaires, rationalisation budgétaire, augmentation de la part de financement des parents par le biais des frais scolaires, réforme de l'enseignement, nouveaux partages des responsabilités et création des conseils d'établissement: autant de réformes incompréhensibles et qui paraissent avoir des effets défavorables sur la qualité de l'éducation.

Ces changements suscitent énormément de confusion: les mères se demandent comment

fonctionne le nouveau système, qui sont les vrais auteurs des décisions et quels sont les véritables motifs de tout ce chambardement. Devant le désarroi et l'inquiétude manifestés, le CRTA conçoit un deuxième projet d'éducation populaire, Une école pour tous, pour aider les mères à mieux comprendre les origines des changements et à explorer plus avant la question de l'éducation des enfants marginalisés.

Une école pour tous

Le projet est élaboré en fonction de plusieurs objectifs clés: offrir une perspective critique sur l'histoire de l'éducation à Montréal et les enjeux actuels dans le domaine de l'éducation; encourager les parents à partager leurs questionnements touchant le système scolaire aujourd'hui; favoriser l'exploration des contributions que les parents ainsi que les citoyennes et citoyens peuvent faire, à l'échelle locale, pour favoriser la qualité et l'équité dans le domaine de l'éducation; examiner les ressources disponibles pour soutenir les parents et les écoles dans les quartiers ciblés.

Pour atteindre ces objectifs, le CRTA s'adresse à L'Autre Montréal. Les visites, d'une durée de plusieurs heures, se feront en autobus scolaire, ce qui permettra de circuler discrètement dans la ville en s'attardant à certains repères visuels associés aux événements, aux tendances, aux institutions, aux personnes ou aux lieux importants au regard du thème choisi. Le partenariat du CRTA avec L'Autre Montréal constitue un choix idéal, puisque L'Autre Montréal a pour objectif de «regarder le passé pour mieux comprendre le présent».

Le projet comprendra deux volets. On proposera d'abord la visite guidée et un document d'accompagnement, qui mettront l'accent sur quelques thèmes essentiels dans l'histoire de l'éducation à Montréal: les groupes sociaux puissants ont toujours accédé plus facilement à l'école, en plus grand nombre, et ont fait des études plus poussées, tandis que les groupes marginalisés ont connu une discrimination systémique du point de vue de l'accès à l'école et de la réussite; malgré les efforts pour démocratiser l'enseignement et assurer une plus grande égalité des chances en milieu scolaire, les groupes sociaux plus puissants ont toujours bénéficié de

ressources plus importantes que les groupes marginalisés ; enfin, du fait que les groupes marginalisés n'ont trouvé dans le système scolaire ni le reflet de leurs intérêts, ni la réponse à leurs besoins, ils ont souvent dû lutter pour changer le système ou pour créer des organismes d'éducation parallèles, parfois en alliance avec des réformistes progressistes. En résumé, cette perspective historique critique sur l'éducation mettra en relief la discrimination exercée par les groupes les plus puissants pour le maintien du statu quo et la lutte que livrent continuellement les groupes marginalisés pour instaurer l'égalité et obtenir la satisfaction de leurs besoins.

Ensuite, on offrira deux ateliers, l'un immédiatement après la visite, l'autre après un intervalle de quelques semaines. Dans le cadre du premier atelier, une personne issue d'un organisme communautaire local appuyant l'éducation des enfants du quartier témoignera du fait que c'est souvent la participation active des citoyens et des citoyennes qui permet d'améliorer les situations sociales difficiles. Puis, les parents feront connaître leurs réactions à la visite guidée et seront encouragés à faire des liens avec les enjeux actuels. Dans le cadre du second atelier, ils et elles expliqueront leurs inquiétudes touchant la qualité de l'éducation et exploreront, de façon créative, les manières dont les organismes communautaires existants pourraient les aider à résoudre certains problèmes. Le but de l'exercice : s'assurer qu'à la fin de l'atelier, tous et toutes aient non seulement approfondi leur compréhension de la situation, mais également obtenu de l'information sur les ressources locales qui pourront les soutenir dans leurs efforts pour améliorer l'éducation de leurs enfants.

Le CRTA a travaillé en collaboration avec des organismes communautaires locaux pour promouvoir la visite et tenir les ateliers. L'activité visait en premier lieu les parents, mais le personnel des écoles, les travailleurs et travailleuses communautaires, les citoyens et citoyennes du quartier étaient également invités. Quatre cents personnes ont pu ainsi être rejointes à Cartierville, Côte-des-Neiges, Parc-Extension, Pointe Saint-Charles, Saint-Henri, Saint-Michel, Villeray et Saint-Laurent.

Résultats

Les parents ont été souvent étonnés, et parfois scandalisés, de la discrimination exercée dans le passé et de la durée des luttes entreprises par les groupes marginalisés pour la démocratisation et l'égalité dans le domaine de l'éducation. Souvent, ils et elles ont décelé les origines de l'inégalité perçue dans le système actuel. Constatant que l'école est maintenant accessible à tous les enfants, ils ont vu que la lutte se poursuit sur le terrain d'une plus grande égalité des chances à l'intérieur du système scolaire. Ils ont noté que la discrimination qui s'exerce dans le système actuel est souvent très subtile, donc plus difficile à combattre.

D'autres préoccupations ont été formulées au cours des ateliers. Les relations actuelles entre l'école et la communauté, et particulièrement les communautés minoritaires, suscitent l'inquiétude. Les parents estiment non seulement que l'école leur est fermée, mais aussi qu'elle ne leur fait pas confiance et ne les croit pas capables de contribuer à l'éducation de leurs enfants. Ils craignent que leurs enfants ne soient victimes de formes subtiles de discrimination à l'école. Ainsi, la plupart ont dit ressentir le besoin d'une amélioration des communications, de la compréhension et de la collaboration entre l'école et la communauté.

Deuxième grande préoccupation : l'érosion de la qualité de l'éducation liée à la diminution des ressources. L'aide aux enfants ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage, l'aide aux parents qui veulent appuyer l'apprentissage de leurs enfants, les services de soutien dans les écoles — bibliothèque, services de lunch à l'heure du dîner, aide aux devoirs — font partie de cette problématique. Les parents s'entendent sur la nécessité de trouver le moyen de travailler avec les écoles de leur milieu pour mettre fin à cette diminution des ressources proposées aux personnes qui en ont le plus grand besoin.

L'érosion de la solidarité sociale est une troisième grande préoccupation. De moins en moins satisfaits du système scolaire public, les parents sont de plus en plus portés à inscrire leurs enfants dans de « meilleures » écoles — il s'agit souvent d'écoles privées — au lieu de mettre leur

avenir «à risque» en les envoyant à l'école publique de leur quartier. Ils et elles se rendent bien compte que cette option ne peut être envisagée que par les parents qui, d'une manière ou d'une autre, trouvent les moyens de la financer. Les plus pauvres ne peuvent faire ce choix et voient diminuer le nombre de leurs alliés dans la lutte pour améliorer l'école fréquentée par leurs enfants. Presque toujours, les parents ont réagi avec colère en apprenant qu'au Québec, les écoles «privées» accréditées reçoivent de l'État 55 pour cent de leur financement et sont donc, en fait, largement subventionnées par l'argent des impôts versés par le public.

Dernière préoccupation majeure: la croissance rapide des coûts de l'instruction publique, censément «gratuite», en raison des frais exigés par les écoles à l'échelle locale. Ces frais, qui varient d'une école à l'autre, sont destinés à couvrir la surveillance à l'heure du midi, le matériel pédagogique, les excursions et ainsi de suite. Non seulement ces frais ont-ils pour effet d'obliger les parents à payer plus pour des services réduits, mais ils imposent un fardeau plus lourd aux parents pauvres, qui se trouvent ainsi à manquer de ressources financières qui leur permettraient de soutenir leurs enfants dans d'autres domaines. Les participants et participantes ont manifesté le besoin de mieux se renseigner pour savoir pourquoi les écoles imposent ces frais et pour déterminer les autres sources de financement disponibles.

En abordant des questions aussi vastes, on courait le risque que les parents, submergés par l'énormité des problèmes, se sentent impuissants à les affronter seuls. Dans les faits, ils et elles ont été rassurés d'apprendre que d'autres partageaient leurs soucis et ont pris connaissance avec plaisir et étonnement de l'existence d'organismes communautaires locaux capables de leur offrir certaines formes de soutien.

Les parents estiment non seulement que l'école leur est fermée, mais aussi qu'elle ne leur fait pas confiance et ne les croit pas capables de contribuer à l'éducation de leurs enfants.

Questions et réflexions

Qui se préoccupe de l'éducation ?

Les parents ont souligné l'intérêt d'avoir un lieu d'échange pour aborder les questions liées à l'éducation, en même temps qu'ils ont déploré le peu d'endroits où il leur est possible d'exprimer leurs inquiétudes et de chercher des solutions. Au CRTA, on est satisfait du projet en ce qu'il représente la première étape d'une prise de conscience de la part des parents. Pour aller plus loin, cependant, il faudra colla-

borer de plus près avec les organismes communautaires enracinés dans les quartiers ciblés, notamment en dialoguant avec eux sur leur rôle en milieu scolaire. La plupart estiment en effet que leur mandat n'englobe pas ce type de problèmes, ce qui entraîne pour les parents une difficulté à trouver des organismes locaux susceptibles de les appuyer directement dans leur recherche de solutions. Or, le fonctionnement du système scolaire a des conséquences pour la société dans son ensemble. Restent à explorer les autres façons dont on pourrait utiliser les outils de l'éducation populaire pour réfléchir aux problèmes du système scolaire institutionnel.

Quels points de vue prédominent ? Quelles voix sont entendues ? Les ateliers ont révélé une forte présence de l'idéologie hégémonique. Les parents eux-mêmes se font souvent l'écho de la pensée dominante en matière d'éducation, cette pensée qui favorise les structures établies et accentue le non-pouvoir des parents marginalisés. Une série de questions se posent. L'accès de tous les enfants à l'école signifie-t-il l'égalité des chances pour tous, ou le système exerce-t-il une discrimination subtile qui freine les progrès des enfants des communautés marginalisées ? La réussite scolaire est-elle affaire d'efforts et de capacités individuelles, ou est-elle largement déterminée par le groupe social auquel on appartient ? Le système scolaire peut-il apporter la réponse au problème de l'inégalité dans la société ou contribue-t-il plutôt à ce

que ce problème persiste, l'école servant alors à apprendre aux enfants à rester à leur place, comme le pense Ivan Illich⁸? Le système scolaire tente-t-il de répondre aux besoins des élèves marginalisés en vertu d'un altruisme éclairé, ou le changement est-il uniquement le fruit des luttes et des pressions exercées par les groupes marginalisés et leurs alliés sur un système ne visant que son propre intérêt? Ces éléments d'un questionnement critique sont une composante essentielle de notre prochaine interrogation.

S'agit-il d'alphabétisation? Si oui, de quel type? Paulo Freire⁹ l'a souvent dit: l'alphabétisation en soi n'importe pas, ce qui compte, c'est le type d'alphabétisation. Elle peut en effet libérer ou opprimer, transformer ou subjuguer. Selon lui, avant de faire la lecture critique d'un *mot*, il faut d'abord être capable de faire une lecture critique du *monde*; autrement dit, d'analyser une société stratifiée en termes de différences de pouvoir et d'y reconnaître les intérêts établis sur lesquels se

fondent beaucoup de personnes et d'institutions pour assurer le maintien d'un statu quo injuste. Freire disait aussi que seule une telle lecture critique du monde donne les moyens de le « réécrire », d'agir sur lui en vue de le transformer pour le rendre plus juste.

Le projet que nous avons décrit cherche à favoriser la capacité de faire une lecture critique; il aide les parents à faire entendre leur voix de façon démocratique, pour le bien de leurs enfants, au sein d'une institution—l'école—caractérisée par son poids social et sa nature bureaucratique. L'expérience des participants et participantes au projet Une école pour tous a amené plusieurs d'entre eux à placer un point d'interrogation à la fin du titre. En changeant le titre du projet pour en faire une question au lieu d'une affirmation, ils ont effectué une percée sur le plan de l'alphabétisation critique, un pas vers la citoyenneté participative à part entière.

1. La branche montréalaise de la United Negro Improvement Association, fondée en 1919, est encore en activité aujourd'hui. L'organisme est apparu dans la Petite-Bourgogne, quartier ouvrier du sud-ouest montréalais, qui accueillait depuis les années 1890 une population croissante de Noirs anglophones. La UNIA se réclamait du mouvement Marcus Garvey, qui a joué un rôle important en permettant aux Noirs de l'Amérique du Nord de maintenir leur identité dans un milieu souvent hostile. À Montréal, la UNIA offrait des cours aux enfants et aux adultes: aux enfants, des cours d'histoire et de culture noires permettant de corriger les déformations eurocentriques du programme scolaire officiel; aux adultes, des cours de comptabilité ou de gestion visant à renforcer leur situation économique. Liberty Hall, le bâtiment de la UNIA, était également un lieu de sociabilité important où se tenaient des danses hebdomadaires.

2. L'école Peretz, connue au départ sous le nom de Natsionale Radicale Schule, était une école travailliste-sioniste fondée en 1913 par des immigrants juifs. Au début du vingtième siècle, la population juive de Montréal, alors en pleine expansion, cherchait à se faire une place au sein d'un système scolaire biconfessionnel où les écoles publiques étaient nécessairement soit catholiques, soit protestantes. L'une des réponses de la communauté juive a été de créer pour ses enfants des écoles privées reflétant une large gamme d'opinions politiques et de croyances religieuses. Ainsi, on a eu à Montréal, à différents moments, plusieurs écoles travaillistes-sionistes, une école communiste, des écoles socialistes et différents types d'écoles religieuses. À ses débuts, l'école Peretz accueillait les enfants l'après-midi; l'enseignement était généralement assuré par des ouvriers après leur journée de travail à l'usine.

3. Fondée en 1925 par le socialiste Albert Saint-Martin, l'Université ouvrière offrait aux hommes et aux femmes de la classe ouvrière la possibilité de s'instruire en fréquentant des cours et des conférences sur des sujets variés tels l'astronomie, l'histoire française ou la littérature canadienne. À ceux et celles qui le désiraient, l'Université ouvrière offrait également une éducation politique avec des cours de sciences politiques, d'art oratoire, d'organisation politique, etc. Attaquée sans relâche par les forces réactionnaires (l'Église, la presse catholique, le gouvernement québécois, etc.), l'Université ouvrière a fermé ses portes en 1936.

4. Les communautés minoritaires sont définies comme telles en fonction de la position qu'elles occupent face au pouvoir détenu par le groupe majoritaire. Ces communautés se différencient du groupe majoritaire par l'origine ethnique, la langue, la religion, ou n'importe quel autre trait qu'elles partagent en propre.

5. Actifautour des questions de droits humains, le CRIA est un organisme sans but lucratif œuvrant depuis 1974 à l'éducation populaire et au développement communautaire dans les milieux aux prises avec la pauvreté. Depuis 1993, le Centre appuie, par divers mécanismes de soutien, programmes de formation et ressources techniques, les parents désireux d'exprimer leur voix et d'agir en groupe pour l'amélioration des écoles publiques à Montréal.

6. Le Collectif d'animation urbaine l'Autre Montréal est un organisme d'éducation populaire créé à la fin des années 1970 par les membres d'un comité logement d'un quartier du centre de Montréal. Il s'agissait au début de proposer des visites guidées pour aider les citoyens et citoyennes du quartier à mieux comprendre les enjeux des luttes touchant le logement, le zonage et l'aménagement urbain. Peu à peu, les visites guidées sont devenues une activité autonome. Incorporé comme organisme sans but lucratif en 1983, l'Autre Montréal offre aujourd'hui de nombreux circuits pour faire connaître l'histoire des mouvements alternatifs et des groupes marginalisés de Montréal, et pour favoriser la participation aux débats politiques.

7. L'alphabétisation critique est une démarche d'apprentissage qui vise à instaurer une plus grande justice sociale. Il s'agit d'augmenter le pouvoir des apprenants et apprenantes en favorisant l'apparition d'une nouvelle conscience critique qui pourra exposer les partis pris en faveur des dominants dans l'information, dans les décisions, dans le langage, par exemple, et déboucher sur une action de transformation personnelle et sociale cherchant justement à éliminer les partis pris ou l'inégalité.

8. Ex-prêtre et penseur social très connu, Ivan Illich est le directeur du célèbre Centre de documentation interculturelle de Cuernavaca, au Mexique. Il est particulièrement connu pour son livre *Deschooling Society* (New York, Harper and Row, 1971).

9. Éducateur populaire radical, Paulo Freire s'est particulièrement fait connaître pour son travail de conscientisation au Brésil. Voir *Pedagogy of the Oppressed* (New York, Seabury, 1972) et *Literacy: Reading the Word and the World*, de Paulo Freire et Donaldo Macedo (South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey, 1987). *Pedagogy of the Oppressed* a été publié en version française chez FM/petite collection Maspero en 1974.

DES ADULTES PLUS CRITIQUES

François Labbé,
adjointe la coordination
et à la formation,
Groupe en alphabétisation
de Montmagny-Nord

**Changer
le monde?
Bien sûr. Mais
encore faut-il se
donner le droit de
le faire et en avoir
les moyens.
Des adultes
peu alphabétisés
se regroupent pour
penser, comprendre
et agir.**

1 s'élabore, au ministère de l'Éducation du Québec, un programme de formation de base des adultes qui tiendra compte des différents rôles sociaux que ces derniers ont à jouer (parents, travailleurs, citoyens, etc.)¹. On souhaite l'apprentissage non seulement de matières de base, mais aussi de tout un corpus d'habiletés intellectuelles, de savoir-faire, de savoir-être, voire même de valeurs morales. Doit-on en conclure qu'il s'agira d'un projet visant le développement global des adultes ?

Si la réponse à cette question est «oui», l'expertise des groupes d'alphabétisation populaire se révélera précieuse. En effet, l'approche qui soutient les interventions éducatives dans les groupes vise plus que l'apprentissage du code écrit. Elle se veut aussi un outil de développement personnel et de conscientisation de l'adulte. Plus encore, les méthodes qu'on y expérimente — une des conséquences positives de l'autonomie pédagogique qui distingue et caractérise le réseau d'alphabétisation populaire — tendent non seulement vers ce type de développement, mais visent aussi à atténuer les difficultés d'apprentissage, l'un des problèmes de l'heure en éducation des adultes.

Le présent article fait le bilan de l'intégration, dans quatre groupes de la région Chaudière-Appalaches², d'une nouvelle méthode pédagogique, la communauté de recherche philosophique. Comme l'indique son nom, il s'agit, pour les participantes et participants, de former une communauté, un groupe où il leur est possible de se questionner formellement sur des problèmes qui les intéressent et de réfléchir à des solutions.

Dans un premier temps, nous aborderons brièvement la diversité et la complexité des besoins et aspirations des adultes en démarche d'alphabétisation. Ensuite, nous expliquerons ce qu'est une communauté de recherche philosophique. Enfin, nous verrons comment cette méthode aide au développement global des participantes et participants, et peut les amener à poser un regard plus critique sur le monde qui les entoure, voire même à le transformer.

La complexité des besoins et des attentes des participantes et participants

Il est souvent difficile de regrouper les adultes en démarche d'alphabétisation sur la base d'une autre caractéristique que leur degré de maîtrise de la langue et des mathématiques. En fait, nous faisons souvent face à des groupes formant une mosaïque d'hommes et de femmes de tout âge, ayant des expériences de vie, des connaissances, des responsabilités familiales, une maturité intellectuelle ainsi qu'une santé physique et mentale différentes. Leurs besoins, leurs attentes et leurs rêves varient ou divergent complètement. Ils et elles veulent apprendre à lire et à écrire pour se débrouiller dans la vie quotidienne, se trouver un emploi ou le conserver, changer d'emploi, lire des histoires à leurs petits-enfants, aider leurs enfants à faire leurs devoirs et leçons ou passer le temps. Et parfois, les besoins exprimés restent vagues ou sans lien avec les besoins réels.

Les participantes et participants n'ont pas toujours des attentes réalistes ou une idée juste de leur situation. Une telle croit qu'elle en a pour la vie à s'alphabétiser tandis qu'un autre veut «en finir» en trois mois au maximum. Pourtant, la première est capable de lire et d'écrire des messages simples, alors que le se-

cond ne sait pas du tout lire ni écrire. D'autres encore ont des problèmes d'apprentissage complexes, qu'ils ne reconnaissent pas toujours, et avec lesquels nous devons pourtant composer.

Si l'on se place dans une optique de développement global de l'adulte, le choix des savoir-faire, savoir-être, connaissances et valeurs à enseigner pose un sérieux problème. Comment étendre notre rôle d'alphabétiseur en réduisant au minimum les risques «d'acculturer» des adultes à nos valeurs, aux valeurs à la mode ou répondant à des intérêts autres (politiques, économiques, commerciaux, etc.) que ceux des apprenantes et apprenants eux-mêmes ? Nous croyons que ce choix doit être fait par les adultes en démarche d'alphabétisation, et que notre rôle se limite à trouver une approche pédagogique adéquate. Maintenant, laquelle choisir ? Une approche qui profite de la mosaïque humaine du groupe et accorde une place prépondérante à l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle et morale est de loin la plus appropriée. D'où l'idée d'aider les adultes à former leur propre communauté de recherche afin qu'ils puissent «philosopher», c'est-à-dire s'interroger collectivement sur des sujets qui les intéressent ou trouver des réponses à des problèmes qui les touchent. Cette prise de conscience est, pour les participantes et participants, une étape nécessaire à franchir avant toute action destinée à changer leur rôle et leur place dans la société.

La communauté de recherche philosophique

L'idée de démocratiser la philosophie vient de Matthew Lipman, pédagogue américain³. À partir de l'hypothèse selon laquelle il est possible—et essentiel—d'enseigner le raisonnement lucide dès le primaire, Lipman a effectué des expériences avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Les résultats l'ont ensuite incité à élaborer un programme complet de philosophie, qui couvre maintenant tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'éducation des adultes. L'objectif est d'encourager, chez l'apprenante et l'apprenant, une pensée critique, créative et autonome.

À partir de la lecture commune d'un extrait de roman philosophique⁴, les adultes relèvent les idées qui les ont intrigués, formulent des questions à discuter en communauté puis en choisissent une comme point de départ de la recherche. Le mot clé à retenir pour décrire la démarche est *dialogue*⁵. Le rôle de l'animatrice ou de l'animateur consiste à s'offrir en modèle de chercheur et à prendre part à la discussion sans imposer son point de vue. Elle ou il questionne les adultes de manière à stimuler la recherche, demande des exemples et des contre-exemples illustrant les propos ainsi que des raisons pertinentes à tout argument, fait des liens entre les interventions ou reformule les idées confuses. Des exercices et des plans de discussion, tirés d'un guide pédagogique, aident à approfondir la recherche sur un thème précis ou à en favoriser la compréhension.

Les questions posées concernent tous les sujets possibles. Voici quelques exemples tirés des communautés des derniers mois :

- Qu'est-ce que la beauté?
- Pourquoi en veut-on à des gens parfois ?
- Dieu existe-t-il ?
- Les animaux ont-ils un esprit ?
- Peut-on se faire imposer un rêve ?
- Est-ce que l'insatisfaction est une attitude, un sentiment ou une émotion ?
- Dans un groupe, la minorité a-t-elle toujours tort?
- Les parents ont-ils trop de pouvoir sur leurs enfants ?
- Qui devrait décider à l'école : le directeur, les profs, les parents, les élèves ?

Il est étonnant de constater que les participantes et participants découvrent tous les thèmes philosophiques abordés dans les textes. Pris individuellement, chaque membre de la communauté — l'animatrice ou l'animateur inclus — en serait fort probablement incapable, surtout dans le temps généralement alloué, soit une trentaine de minutes⁶. Cependant, la communauté y parvient parce qu'elle est composée d'*individus* ayant des forces, des connaissances, des expériences et des intérêts *diversifiés*, mais *complémentaires*. Plus le groupe se familiarise avec cette démarche, plus l'anima-

tion devient discrète. Les participantes et participants découvrent aussi, avec une saine dose d'humour, qu'il n'existe pas de réponse simple et définitive à un bon nombre de problèmes.

Un développement global de l'adulte

Diverses habiletés et aptitudes sont en jeu dans une communauté de recherche philosophique. Elles sont de quatre ordres: cognitif, métacognitif, affectif et social.

Parmi les habiletés cognitives acquises, nous remarquons le progrès de celles liées à la communication. Faite à partir d'une lecture à haute voix et centrée sur le dialogue, la recherche stimule les habiletés associées au langage écrit et parlé (lire, écrire, dialoguer, définir, traduire, comprendre, etc.), car elle exige des participantes et participants qu'ils définissent les mots, les expressions utilisés et qu'ils clarifient constamment leur pensée. En d'autres termes, ils doivent traduire leur propre pensée et celle de leurs pairs s'ils veulent être compris et comprendre les autres. Ainsi, une participante parlant d'amour-propre se fera demander par quelqu'un si elle parle de l'orgueil ou de l'estime de soi. Puis, un peu plus tard, une autre demandera quelle est la différence entre l'orgueil, l'humilité et la vanité.

Il ne s'agit pas de penser pour penser, mais de tendre vers un but collectif. De répondre à une question qui pose un problème. Pour ce faire, les participantes et participants doivent pratiquer les diverses habiletés cognitives en jeu dans toute recherche, notamment questionner, émettre et vérifier une hypothèse, déduire, induire, proposer des exemples, fournir des raisons, définir les concepts et faire des liens entre les idées émises. Un cycle question-réponse-question se poursuit tout au long de la recherche, car même si elles sont exprimées avec beaucoup de conviction, les opinions sont généralement reçues comme des hypothèses à explorer et à débattre. On exige des raisons à toute opinion et des exemples pour mieux comprendre, puis on les examine. Avec le temps, les participantes et participants en viennent à formuler moins d'exemples tirés de leur vie personnelle, signe de l'apprentissage de la généralisation et de l'objectivation.

On remarque aussi un transfert des connaissances. Cherchant une réponse à la question « pourquoi un frère et une sœur en arrivent-ils à se battre ? », la communauté de recherche s'est d'abord demandé pourquoi deux personnes en venaient à se battre. Les réponses données ont déclenché une réaction instantanée dans le groupe : ces raisons étaient au fond les mêmes que celles expliquant les guerres, comme il avait été démontré dans l'atelier d'histoire ! Et pour ce qui est des autres ateliers, il n'est pas rare d'entendre des participantes et participants dire « as-tu un exemple? », « que veux-tu dire par...? », « on devrait poser cette question en *raisonnement logique*! ».

La recherche est également métacognitive, puisque *métacognition* désigne la connaissance qu'une personne a de ses capacités cognitives et de la manière dont elle en régularise ou en maîtrise le fonctionnement. Le dialogue sur lequel s'appuie la communauté de recherche philosophique amène nécessairement les adultes à rendre explicites et à maîtriser les stratégies utilisées dans la résolution d'un problème (questionner, définir, traduire, émettre une hypothèse, etc.). Plus encore, cette recherche collective exige une autocorrection constante des propositions émises, les participantes et participants — qui gagnent en expérience — hésitant de moins en moins à évaluer et à corriger leurs arguments et ceux des autres. Ils savent également s'ils progressent ou non vers une réponse sans devoir s'en remettre à l'avis de l'animatrice ou de l'animateur. Ils vérifient donc leur degré de compréhension en cours d'apprentissage et s'ajustent constamment.

La recherche favorise enfin l'acquisition d'aptitudes affectives et sociales. Parce qu'elle aborde des sujets qui intéressent les participantes et participants, elle suscite une motivation certaine à chercher des réponses collectivement. On apprend ce qu'est le respect de soi et des autres. Pour la première fois, souvent, les adultes se donnent un lieu formel de dialogue sur des sujets qui leur tiennent à cœur. Ils exposent des opinions et des points de vue, certes, mais aussi des valeurs et des pensées qu'ils acceptent de débattre et d'évaluer, au

risque d'en être ébranlés. La confiance et le respect mutuels qui prennent place peu à peu dans une communauté de recherche philosophique facilitent cette ouverture aux autres. On y fait également l'apprentissage de l'estime de soi car, collectivement, les petites pensées s'articulent les unes aux autres et donnent l'impression de grandir, démontrant ainsi qu'aucune connaissance n'est insignifiante. Par exemple, à la question « qu'est-ce qu'un cadeau? », dont la réponse apparaît évidente, une participante proposera : « Quelque chose qu'on donne pour faire plaisir à quelqu'un. » Une autre ajoutera : « On peut aussi faire un cadeau pour se faire plaisir ou se faire un cadeau. » Et une autre : « Des fois, c'est pas plaisant de faire ou de recevoir un cadeau. On n'a pas le choix. C'est une obligation et ça fait plaisir à personne. » Un exemple lui étant demandé, elle répondra : « À ma mère, à la fête des Mères. » Une autre enchaînera : « Même à nos enfants, des fois, on donne parce qu'on n'a pas le choix. Ça nous fait pas vraiment plaisir parce que ça coûte cher. » Et une participante, se référant au roman lu précédemment, ajoutera : « Même que des fois, on se fait donner des cadeaux parce qu'on veut juste obtenir quelque chose de nous. Y a des gars qui s'achètent des blondes... » Nous le voyons, chaque petite intervention fait progresser la recherche. Et nous constatons aussi la capacité collective de juger finement des valeurs (ici le don) et de les remettre en cause.

Vers une pensée critique

Questionnés sur leurs apprentissages en communauté de recherche philosophique, les adultes des quatre groupes d'alphabétisation populaire ont dit qu'ils s'exprimaient et communiquaient mieux, qu'ils avaient élargi leur vocabulaire, qu'ils comprenaient mieux la signification des mots, des phrases et des questions, qu'ils parlaient et lisaient plus aisément devant un groupe. Une participante a même raconté avoir réglé un conflit de travail en posant des questions à sa supérieure sur le modèle d'une communauté de recherche : elle lui a fait admettre l'absence de critères raisonnables pour évaluer la qualité de son travail.

Sur le plan personnel, les participantes et participants ont indiqué qu'ils se sentaient plus respectés tant par leurs pairs que par les animatrices et animateurs, qu'ils travaillaient mieux en équipe, qu'ils avaient plus confiance en eux et en les autres, qu'ils avaient appris à se connaître, qu'ils avaient enrichi leurs rapports interpersonnels et qu'ils étaient parvenus à donner plus de sens à leur vie. Une démarche de ce type pourrait-elle les amener à poser un regard plus critique sur le monde qui les entoure? À passer à l'action? L'exemple mentionné plus haut de cette femme ayant réglé un conflit de travail nous laisse entrevoir une réponse positive⁸.

La communauté de recherche philosophique ne résout pas toutes les difficultés d'apprentissage, mais contribue à en éliminer un certain nombre par la pratique de la pensée créative, autonome et autocorrectrice. Et elle aide sans aucun doute l'adulte à poser un regard plus critique sur lui-même et sur le monde, premier jalon du processus de conscientisation défini par Paolo Freire⁹ et repris par les groupes d'alphabétisation populaire. Bref, la communauté de recherche philosophique est une méthode des plus pertinentes pour qui souhaite l'épanouissement global des adultes, sur le plan tant individuel que collectif. Des adultes en voie de changer le monde? Pourquoi pas...

L'expérience des communautés de recherche prend également un sens particulier dans le contexte de l'élaboration d'un programme gouvernemental de formation de base visant l'enseignement et l'évaluation de rôles sociaux, d'habiletés intellectuelles et même de valeurs morales. Pour les créateurs de ce programme, des défis s'annoncent, et non les moindres. D'abord, est-il possible et souhaitable, compte tenu de la clientèle actuelle (diversifiée et représentant un faible pourcentage des personnes analphabètes), d'appliquer un programme uniforme en formation de base dans tout le Québec? Ensuite, quels savoir-faire et savoir-être, quels rôles sociaux, quelles

La communauté de recherche philosophique ne résout pas toutes les difficultés d'apprentissage, mais contribue à en éliminer un certain nombre par la pratique de la pensée créative, autonome et autocorrectrice. Et elle aide sans aucun doute l'adulte à poser un regard plus critique sur lui-même et sur le monde.

valeurs importeront et qui en fera le choix? Des participantes et des participants? Des formatrices et des formateurs? Des experts de la Direction de la formation générale des adultes? Des fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Québec? Le ministre de l'Éducation? Celui du travail? Ce programme répondra aux aspirations de qui, finalement?

Il n'y a, à notre avis, qu'une seule position éthique acceptable: donner aux adultes la possibilité de faire l'apprentissage collectif d'une autonomie intellectuelle et morale. Cette autonomie leur permettra en retour de choisir *par et pour eux-mêmes* ce

qui importe dans *leur* vie. Pour atteindre cet objectif, l'expertise des groupes d'alphabétisation populaire demeure incontournable. Une expertise conséquente de l'approche de conscientisation et de l'autonomie pédagogique, deux caractéristiques qui distinguent l'alphabétisation populaire dans le domaine de l'éducation au Québec.

1. DIRECTION DE LA RECHERCHE ET DE L'ÉVALUATION, *Laréformeet laformationde base, série documentairesurlaformationde base à l'éducation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation, avril 2001, p. 16.

2. ABC des Hauts Plateaux, Groupe Alpha des Etchemins, CAP de Beauce et Groupe d'alphabétisation de Montmagny-Nord.

3. Pour un bref historique de son approche, lire Michel SASSEVILLE dir., *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy (Québec), 1999, p. 17-20.

4. Chaque partie du programme — correspondant à autant de romans philosophiques — aborde des thèmes différents et poursuit des objectifs plus spécifiques. Par exemple, *Pixie* s'attarde notamment sur la recherche du sens, l'ambiguïté et la classification; *La découverte de Harry*, sur la pensée logique; *Lisa*, sur des questions d'éthique et des valeurs.

5. Michel SASSEVILLE, dir., *op. cit.*, p. 32.

6. Pour la période des questions seulement; la recherche dure un peu plus de deux heures.

7. Nom que nous donnons à l'atelier de philosophie dans notre groupe (GAMN).

8. Des intervenantes et intervenants d'autres milieux (en santé mentale, par exemple) ont souligné de manière officieuse que les personnes participant à des communautés de recherche leur posent désormais plus de questions. À notre avis, ceci est peut-être le signe d'un esprit plus critique.

9. Pédagogue brésilien, il est l'auteur d'une méthode d'alphabétisation qui repose sur la prise de conscience de sa condition sociale par celui et celle qui apprend (*Le Petit Larousse illustré*, 2000).

L'EDUCATION DES ADULTES, QU'EN PENSENT LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS DE NOS GROUPES?

Pourquoi retournent-ils apprendre ?

Je voulais être plus autonome. Être capable de lire le journal, les nouvelles, le courrier. Pouvoir lire ce qui est marqué sur les produits (de nettoyage), une recette, un mode d'emploi. Aussi pour que ça m'aide pour chercher de l'ouvrage. Je voulais être plus capable de faire cela.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

C'est pour vaincre mes difficultés d'apprentissage et sortir de l'isolement, rencontrer du monde qui ont le même problème que moi et ne pas me sentir seule. Ne pas avoir peur de demander de l'aide si vous ne savez pas lire et écrire. Ils sont là pour ça.

(France, 31 ans, Ludolettre, Saint-Léonard-d'Aston)

Je continue à aller à l'école pour apprendre mes difficultés d'apprentissage. De plus, dans la vie de tous les jours, il faut avoir des études pour pouvoir faire un métier intéressant.

(Richard, 21 ans, La Boîte à lettres, Longueuil)

Parce qu'il faut apprendre. On ne sait pas tout, même si on a les compétences et les capacités. Il faut les développer.

(Claude, 45 ans, Ebyôn, Cap-de-la-Madeleine)

Comment cela a-t-il changé leur vie?

J'étais pas capable de faire grand-chose, maintenant je suis plus débrouillarde, plus autonome car je sais mieux lire, écrire et compter. Avec les groupes de discussion, j'ai appris à prendre ma place, à m'affirmer, à comprendre davantage ce que je lis et ce que les gens me disent.

(Marie-Reine, 51 ans, L'ABC des Hauts Plateaux, Montmagny-Sud)

Je peux ramasser le journal, un livre, une feuille, une annonce et je peux lire, lentement, à mon rythme, mais je les comprends. C'est plus facile de lire des recettes, à force d'en faire et de se pratiquer.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

Je lis plus rapidement. Je peux lire dans un livre sans perdre le début de l'histoire. Je peux prendre des notes et laisser des messages. Je peux me diriger sur la route car je suis maintenant capable de lire les indications routières. Je peux chercher des réponses dans les livres.

(Émilien, 50 ans, Popco, Port-Cartier)

Lire quelques lignes dans un livre et plus tard un livre au complet. Lire mon courrier sans avoir à demander, ce que je pouvais pas faire avant.

(Denis, 34 ans, Centre alpha de La Baie, La Baie)

Je peux faire du travail avec des groupes, soit en alphabétisation, ou des réunions de n'importe quel genre sans me trouver un peu en arrière des autres personnes.

(Hélène, 45 ans, Centre alpha de La Baie, La Baie)

C'est de savoir que je suis capable de lire et d'écrire correctement. Pour moi, c'est une grande fierté que je garde tout au fond de moi. Cela a changé ma vie et je vois le monde d'une autre façon.

(France, 31 ans, Ludolettre, Saint-Léonard-d'Aston)

Pourquoi continuent-ils d'apprendre, même adultes ?

C'est une bonne chose d'être au même niveau des autres, de la société (informatique...). Pour aller plus loin, apprendre plus. D'être un citoyen à part entière, de ne pas être à part des autres.

(Marie-Reine, 51 ans, L'ABC des Hauts Plateaux, Montmagny-Sud)

Dans nous, on sent qu'on en a besoin, aussi dans notre quotidien, ça nous permet de mieux vivre. En groupe, on peut aider et s'entraider, on sent qu'on est utile. On sait qu'on peut apprendre, selon nos capacités.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

Pour notre survie dans un monde informatisé, savoir calculer notre budget. Payer nos comptes, se servir d'un guichet automatique.

(Jeanne D'Arc, 67 ans, Centre Alpha des Basques, Trois-Pistoles)

Pour se prouver à soi qu'il n'y a pas d'âge pour réussir.

(Denis, 34 ans, Centre alpha de La Baie, La Baie)

On apprend tous les jours, peu importe l'âge. Si on veut rester dans la course et dans la réalité, on doit se tenir au courant. Pour moi, apprendre, ce n'est plus une obligation, mais un choix.

(Émilien, 50 ans, Popco, Port-Cartier)

On apprend jamais assez dans notre vie d'adulte et ne pas lâcher quoi qu'il arrive. Il faut toujours persévérer dans la vie de tous les jours. Il se peut qu'on rencontre des obstacles en cours de chemin, il faut les surmonter.

(France, 31 ans, Ludolettre, Saint-Léonard-d'Aston)

Que souhaitent-ils apprendre en tant qu'adultes ?

Apprendre plein de choses sur différents sujets, thèmes afin d'améliorer ma qualité de vie et d'en savoir plus sur le monde qui m'entoure (géographie, guichet automatique).

(Marie-Reine, 51 ans, L'ABC des Hauts Plateaux, Montmagny-Sud)

Comprendre la vie autour de nous. Quand on ne sait pas lire, on ne peut pas comprendre la beauté de tout ce qui nous entoure. Quand on apprend à lire, on comprend tout ce qu'il y a de beau, ça donne la vie aux objets, aux livres, aux photos. On veut pouvoir en savoir de plus en plus, sur ce qu'on voit, ce qu'on touche.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

Beaucoup de choses. Le temps nous rattrape. On essaie d'apprendre tout ce que l'on n'a pas eu la chance d'acquérir quand on était jeune. Je veux apprendre à lire pour occuper mon temps. Je veux connaître la réalité et trouver des réponses en utilisant mes propres ressources.

(Émilien, 50 ans, Popco, Port-Cartier)

L'avenir est là pour nous faire découvrir les belles choses que nous ignorons. Plus de responsabilités, et tu veux la faire ta vie du bon pied. Et expérimenter des choses agréables et désagréables.

(Richard, 21 ans, La Boîte à lettres, Longueuil)

EN CONCLUSION

Le coup d'envoi de l'alphabétisation populaire a été donné il y a 35 ans au Québec. À l'époque, le geste était éminemment politique. Notre façon de concevoir la société et les collectivités, de tenir compte véritablement des aspirations des citoyennes, des citoyens et, surtout, notre vision de l'analphabétisme avaient un effet direct sur la manière de penser et de vouloir l'éducation des adultes. L'alphabétisation populaire entendait s'appuyer sur l'analyse critique non seulement pour transformer l'individu et la société, mais aussi pour combattre l'exclusion et établir une justice sociale.

Qu'en est-il maintenant? La diversité et la spécificité de nos pratiques témoignent plus que jamais de ce souci de placer l'adulte au centre de sa formation et de sa vie. L'alphabétisation populaire vise encore et toujours un développement global et continu.»

Le politique réside aussi dans le quotidien, disions-nous à l'époque. Rien n'est plus vrai. Le pouvoir se situe dans l'action au jour le jour, dans le partage d'une même volonté de s'engager à fond dans le

monde dans lequel nous vivons et de participer activement à le définir, qui que nous soyons — citoyen, citoyenne, formateur, formatrice, parent inquiet de l'avenir de ses enfants ou adulte peu alphabétisé.

Si nous voulons changer les choses, il faut en prendre les moyens. Une société qui se dit en accord avec le principe de l'apprentissage tout au long de la vie doit poursuivre ses efforts au-delà du rentable, elle doit prendre le risque de miser sur le potentiel humain, dans toute sa richesse. Son gouvernement doit investir

▲ dans la mise en place de mesures garantissant une vision large de l'éducation. Il doit notamment convier les membres de la société civile à l'élaboration de plans d'action, financer adéquatement les réseaux d'éducation autres qu'institutionnels, auxquels a recours une partie importante de la population, augmenter les revenus des commissions scolaires afin de leur permettre de soutenir véritablement l'apprentissage par une équipe complète de professionnels, favoriser un rapprochement entre les écoles et leur quartier, entreprendre des campagnes de sensibilisation à l'importance de la culture générale et de l'engagement social.

Plus que tout, nous devons—syndicats, institutions, groupes communautaires — exprimer haut et fort notre désir de voir le Québec devenir une société où l'éducation s'exerce au sens le plus large, sans contraintes et sans être dans l'obligation de répondre d'abord à des besoins spécifiques comme l'emploi. Histoire d'avoir les moyens de nos rêves.