

Les organismes soutenus par le *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE)*

PORTRAITS DES SECTEURS D'INTERVENTION EN 2003-2004

ET TYPOLOGIE DES COURANTS DE PRATIQUES

ALPHABÉTISATION

RÉGROUPEMENTS D'ORGANISMES

FORMATION CONTINUE

ÉCOLES DE LA RUE

DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les organismes soutenus par le *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation* (PACTE)
Portraits des secteurs d'intervention en 2003-2004 et typologie des courants de pratiques

RAPPORT DE RECHERCHE DÉPOSÉ AU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT



Juin 2006

Le résumé ainsi que la version complète du rapport de recherche peuvent être consultés et téléchargés sur le site Internet de Relais-femmes.

Éditeur

Relais-femmes

110, rue Sainte-Thérèse, bureau 301

Montréal (Québec)

H2Y 1E6

Téléphone : (514) 878-1212

Télexcopieur : (514) 878-1060

Courriel : relais@relais-femmes.qc.ca

Site Internet : www.relais-femmes.qc.ca

Recherche et rédaction Marie-Hélène Deshaies

Collaboration à la recherche et à la rédaction Berthe Lacharité

Recherche et rédaction du chapitre 3 Judith Reed

Comité d'encadrement Nicole Caron, Lise Gervais, Judith Reed et Anne St-Cerny

Relecture Rachel Pointel et Judith Reed

Graphisme Nathalie Gignac www.ngignac.com

Coordination Lise Gervais et Berthe Lacharité

Merci à Colette Paquet pour sa contribution à la collecte des données et à Andrée Savard pour la transcription des informations obtenues lors des groupes de discussion.

Soutien financier Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

© Relais-femmes

Montréal, Juin 2006

ISBN : 2-922561-16-X

Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui ont contribué
à la réalisation de cette recherche.

Plus particulièrement,
nous remercions les personnes
qui ont participé aux groupes de discussion,
le personnel du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
qui nous a permis d'accéder aux données,
les personnes qui ont consacré du temps au moment des entretiens
ainsi que le Centre de formation populaire qui a contribué au démarrage du projet.

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 1 |
| 1. Problématique | 3 |
| 2. Méthodologie | 9 |
| 3. Contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation | 13 |
| 4. Portraits des organismes soutenus par le <i>Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation</i> en 2003-2004 | 23 |
| 4.1 Les groupes d'alphabétisation en 2003-2004 | 25 |
| 4.2 Les organismes de lutte au décrochage scolaire en 2003-2004 | 37 |
| 4.3 Les groupes de formation continue auprès des organismes en 2003-2004 | 46 |
| 4.4 Les écoles de la rue en 2003-2004 | 54 |
| 4.5 Les regroupements d'organismes en 2003-2004 | 59 |
| 5. Vers une typologie des courants de pratiques | 63 |
| 6. Diversité, innovation, spécificité, complémentarité | 69 |
| 7. Recommandations | 79 |
| Bibliographie | 83 |
| Annexes | |
| I. Soutien financier versé aux organismes d'action communautaire autonome de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation dans le cadre des programmes PSAPA, PSEPA et PACTE | 89 |
| II. L'éducation populaire autonome | 91 |
| III. Abréviations et acronymes | 93 |
| IV. Document préparatoire au groupe de discussion | 95 |
| V. Guide d'animation du groupe de discussion | 97 |
| VI. Liste des figures et des tableaux | 99 |

INTRODUCTION

À l'été 2003, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) déposait un appel d'offre auprès de Relais-femmes et du Centre de formation populaire visant la réalisation d'une recherche afin d'établir une typologie de l'intervention des organismes d'action communautaire autonome soutenus par le *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE)*¹. Cette recherche, axée sur les pratiques, devait faire ressortir les éléments suivants : la diversité, l'innovation, la spécificité et la complémentarité des pratiques. L'appel d'offre prévoyait également l'organisation d'un événement participatif permettant de diffuser les résultats de cette recherche dans une perspective d'animation du milieu.

Y voyant une occasion privilégiée de mieux connaître et faire connaître les organismes soutenus par le PACTE, Relais-femmes et le Centre de formation populaire ont répondu positivement à l'appel d'offre en déposant une proposition de démarche en octobre 2003. Rappelons que la mise en place d'une politique gouvernementale de soutien à l'action communautaire à partir de 2001 a profondément transformé les modalités du soutien accordé au mouvement communautaire. Plus de 750 organismes, financés jusqu'alors par le MEQ, ont été dirigés vers d'autres ministères alors que 160 organismes bénéficient dès lors d'un soutien à la mission globale dans le cadre d'un tout nouveau programme au MEQ : le PACTE.

Ce rapport fait état des résultats de la recherche réalisée par une équipe de Relais-femmes de l'été 2004 jusqu'en avril 2006. Les lecteurs et lectrices y trouveront les portraits de chacun des secteurs d'intervention des organismes soutenus par le PACTE en 2003-2004 ainsi qu'une typologie des courants de pratiques. L'objectif poursuivi par cette recherche est de rendre compte de l'identité des organismes soutenus par le PACTE et de leurs pratiques. Il vise à fournir le portrait le plus juste possible, bien que partiel, de la diversité et de l'originalité des pratiques de ces organismes en y faisant ressortir les traits communs mais aussi les particularités.

Le chapitre premier du rapport expose quelques éléments de la problématique qui ont inspiré le travail de recherche alors que le second, décrit la méthode de recherche utilisée. Le troisième chapitre fait un survol du contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation au Québec. Le quatrième chapitre donne un portrait de chacun des cinq secteurs d'intervention soutenus par le PACTE : les groupes d'alphabétisation, les organismes de lutte au décrochage scolaire, les groupes de formation continue auprès des organismes, les écoles de la rue ainsi que les regroupements d'organismes. Le chapitre 5 dévoile la typologie proposée alors que le suivant, le chapitre 6, fait part d'une réflexion sur la spécificité, la diversité, l'innovation et la complémentarité des pratiques des organismes communautaires soutenus par le PACTE. Enfin, le chapitre 7 présente les recommandations issues du travail de recherche et d'analyse.

¹ Une liste des abréviations et acronymes couramment utilisés dans ce rapport est fournie en annexe.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Il existe actuellement environ 8 000 organismes communautaires au Québec. Parmi ceux-ci, environ 4 000 appartiennent au mouvement d'action communautaire autonome, c'est-à-dire que leur pratique communautaire est axée sur la transformation sociale notamment en matière de lutte contre la pauvreté, la discrimination et l'exclusion (SACA, 2001 : 15). L'action accomplie par ces organismes prend de multiples visages et leurs champs d'intervention sont très variés : santé et services sociaux, éducation, loisir, culture, habitation, défense des droits, etc. Plusieurs auteur-es affirment d'ailleurs que le mouvement communautaire constitue un véritable mouvement social aux pratiques diversifiées et multifformes :

[...] ils portent une infinie variété et diversité d'histoires, de finalités, de missions, d'approches, de pratiques, d'interventions, de cultures, de modes de fonctionnement, d'infrastructures organisationnelles, de membership, de personnes rejointes, de niveaux et de types de financement, de structures de concertations, de rapports à l'État, etc. (GUAY, 1999 : 68).

Comment rendre compte de l'ampleur et de la diversité de ce mouvement sans en réduire l'originalité et la portée ? Dans ce chapitre, nous nous intéressons à quelques façons de décrire les différentes composantes du mouvement communautaire mais voyons d'abord la démarche gouvernementale entreprise au cours de la dernière décennie et qui a mené à l'adoption de critères définissant l'action communautaire et l'action communautaire autonome.

1.1 L'approche gouvernementale récente

En 1995, le gouvernement du Québec crée le Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec (SACA) et le dote d'un Comité aviseur de l'action communautaire autonome composé de représentant-es de différents secteurs de l'action communautaire autonome. L'un des premiers mandats confiés au SACA est l'élaboration d'une politique de l'action communautaire autonome. C'est à partir des travaux réalisés par le SACA et le Comité aviseur et à la suite d'un processus de consultations publiques, que le gouvernement du Québec procède à l'adoption de la politique *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec* en 2001. Par l'adoption de cette politique, le gouvernement québécois prend « acte de l'apport social et économique important des milliers d'organismes communautaires enracinés sur son territoire » et s'engage « à mettre en œuvre tous les moyens pour préserver et valoriser le dynamisme de ce milieu » (SACA, 2001 : 9). Afin de préciser son

champ d'application, cette politique s'est attardée à définir les critères distinguant l'action communautaire et l'action communautaire autonome. Selon elle, l'action communautaire est composée des organismes qui répondent aux quatre critères de base suivants :

- avoir un statut d'organisme à but non lucratif;
- démontrer un enracinement dans la communauté;
- entretenir une vie associative et démocratique;
- être libre de déterminer sa mission, ses orientations, ainsi que ses approches et ses pratiques (SACA, 2001 : 21).

L'action communautaire autonome est quant à elle composée des organismes qui, en plus de correspondre aux critères énumérés précédemment, répondent aux quatre critères suivants :

- avoir été constitué à l'initiative des gens de la communauté;
- poursuivre une mission sociale propre à l'organisme et qui favorise la transformation sociale;
- faire preuve de pratiques citoyennes et d'approches larges axées sur la globalité de la problématique abordée;
- être dirigé par un conseil d'administration indépendant du réseau public (SACA, 2001 : 21).

1.2 Diverses manières de décrire le mouvement populaire ou communautaire

Plusieurs auteur-es provenant d'horizons variés ont cherché à mieux comprendre et décrire les différentes composantes et caractéristiques du mouvement d'action communautaire. Les travaux réalisés par Romaine-Ouellette (1985) et Favreau (1989) par exemple, proposent de regrouper les organismes communautaires en trois grands champs d'action : la socialisation (activités d'entraide, de loisirs, d'éducation et de sensibilisation/conscientisation, etc.), les services (ressources communautaires diverses) et enfin, la pression démocratique (revendication pour la reconnaissance des droits). Certains ont établi une typologie en distinguant les organismes offrant des services immédiats (dépannage alimentaire, visites à domicile, aide au foyer, etc.), les groupes d'entraide fondés sur l'aide mutuelle et l'entraide entre pairs (santé mentale, toxicomanie, etc.), les ressources alternatives par rapport au réseau public (maisons de transition ou d'hébergement, etc.) et les groupes de promotion et de défense des droits qui visent la transformation sociale par la mobilisation et l'action sociopolitique (LAMOUREUX *et al.*, 1996).

D'autres ont proposé une classification des pratiques en s'appuyant sur les stratégies d'intervention privilégiées par les organismes. C'est ainsi que la Coalition des TROC et la Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles (1997)

proposent cinq types de stratégies d'intervention (aide et entraide; sensibilisation, promotion et défense des droits; milieux de vie; hébergement; regroupements sectoriels et intersectoriels) alors que le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) propose de classer les organismes selon les trois catégories suivantes : prévention, intervention et insertion (2004a). Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) distingue, quant à lui, l'alphabétisation fonctionnelle qui « se caractérise par la volonté de donner aux personnes peu alphabétisées les capacités de lecture, d'écriture et de calcul censées leur permettre de fonctionner et de s'intégrer dans la vie quotidienne de leur société » et l'alphabétisation populaire qui vise un double objectif : « d'une part, alphabétiser, c'est-à-dire aider des gens à s'appropriier le code écrit, d'autre part, mener une véritable action sociale, c'est-à-dire agir sur les causes mêmes des inégalités sociales » (2005a : 8, 14).

1.3 Des concepts qui ont inspiré notre examen des pratiques

Dans le cadre de cette recherche, trois concepts ont davantage retenu notre attention et inspiré nos travaux. Ces trois concepts nous semblaient intéressants pour mieux comprendre la visée et la portée de l'action des organismes communautaires soutenus par le PACTE. Ce sont les « traditions de l'action communautaire » proposées par Duval *et al.* (2005), les « univers symboliques » décrits par Belleau (1999) et les « types de pratiques d'engagement » établis par Havard Duclos et Nicourd (2005). La typologie proposée au chapitre 5 a été inspirée par ces trois concepts.

Les traditions au sein de l'action communautaire (DUVAL *et al.*, 2005)

En examinant les pratiques des organismes communautaires au Québec à partir de leurs origines jusqu'à aujourd'hui, les auteurs repèrent des traditions qui ont marqué profondément le développement du mouvement communautaire au Québec. Bien que plus présente à certaines périodes de l'histoire qu'à d'autres, chacune des quatre « traditions » identifiées par les auteur-es influence encore aujourd'hui les pratiques d'action communautaire. Une « première tradition de nature caritative » portée par des organismes de bienfaisance et de charité avait pour objectif de répondre aux besoins de base de la société québécoise d'avant 1960. Une seconde tradition, qualifiée « d'animation sociale » par les auteur-es, a proposé une démarche de mobilisation et de lutte contre les inégalités sociales. Elle est apparue au cours des années 1960 et a été portée par les premiers comités de citoyens et groupes de défense des droits. Dès la fin des années 1970, une troisième tradition fondée sur une « perspective identitaire » offrait des services adaptés aux besoins et aux aspirations de populations fragilisées par les transformations économiques : centre de femmes, maisons de jeunes, etc. La création de milieux de vie et le développement du sentiment d'appartenance des participant-es est au cœur de l'action de ces organismes. Enfin, les auteur-es affirment que depuis la fin des années 1980, on assiste à une diversification des services offerts à la population par les organismes communautaires mais aussi à une fragmentation de la perspective identitaire et au développement d'une approche misant plus particulièrement sur le partenariat et la concertation.

Les univers symboliques en présence dans les organismes communautaires (BELLEAU, 1999)

Selon l'auteure, les univers symboliques présents dans chaque organisme influencent « une manière d'être, de faire, de penser, de parler et d'agir dans l'organisme » (BELLEAU, 1999 : 10). Basés sur les expériences, les connaissances, les idéologies et les croyances des membres fondateurs, des leaders et des membres influents de l'organisme, ces univers symboliques deviennent « un système de sens qui entretient le sentiment d'appartenance des personnes à l'organisme et leur adhésion à sa mission » (BELLEAU, 1999 : 10). Quatre types d'univers symbolique sont proposés par l'auteure : le milieu de vie (être), une sorte de « grande famille non-traditionnelle » où chaque personne se sent bien, l'accent est mis sur le sentiment d'appartenance, l'identité, le bien-être ; le milieu d'apprentissage (apprendre), une sorte d'école alternative où l'accent est mis sur la démarche d'apprentissage de chaque personne et sur le développement de nouvelles compétences ; le milieu de travail (faire) où l'on peut réaliser des projets et des activités correspondant à des buts communs, l'accent est mis sur la réalisation de projets significatifs et enfin, le milieu de défense ou de promotion (combattre ou convaincre), un lieu où l'on peut lancer des débats, l'accent est mis sur l'obtention ou la défense de droits (BELLEAU, 1999 : 11). Bien que plusieurs univers puissent être présents au sein d'un même organisme, il y en a habituellement un qui prédomine.

Les types de pratiques d'engagement (HAVARD DUCLOS et NICOURD, 2005)

Selon ces auteures, les organismes proposent aux personnes bénévoles et militantes différents types d'engagement qu'ils encadrent par des « normes relationnelles, porteuses d'idéaux et d'idéologies dans les modes de relation à l'autre » (HAVARD DUCLOS et NICOURD, 2005 : 27). Les auteures distinguent trois types de pratiques d'engagement : les pratiques de réparation qui visent à donner (bien, argent ou conseil) à ceux qui ont moins que soi ; les pratiques d'éducation qui cherchent à restaurer les capacités d'agir des individus et enfin, les pratiques d'émancipation collective qui ont pour objectifs de regrouper les personnes et de les mobiliser pour la défense de leurs droits. L'engagement demeure possible lorsqu'il existe une « adéquation » entre les objectifs poursuivis par les bénévoles et militant-es et les pratiques d'engagement proposées par l'organisme (HAVARD DUCLOS et NICOURD, 2005 : 28).

Tout au long de la recherche, notre analyse a tenu compte du fait que les organismes communautaires autonomes québécois constituent à proprement parler un mouvement social, que la contribution de ce mouvement à la société est de plus en plus formellement reconnue dans les politiques gouvernementales et que les nombreux angles sous lesquels on tente d'aborder ce mouvement pour mieux le cerner, offrent tous un éclairage intéressant mais partiel des diverses dimensions qui le composent. De plus, les concepts de traditions, d'univers symboliques et de pratiques d'engagement ont été particulièrement utiles à notre démarche vers une typologie des pratiques des organismes communautaires soutenus par le PACTE.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

La première partie de ce chapitre décrit la méthode utilisée pour la collecte et l'analyse des données. La seconde partie présente la population à l'étude et enfin, la dernière partie fait état des limites de la recherche.

2.1 La méthode utilisée

Afin de recueillir les données nécessaires à la recherche, nous avons utilisé quatre modes de collecte de données : la consultation et l'analyse des informations contenues dans les dossiers 2003-2004 des organismes soutenus par le *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation* (PACTE), des entretiens avec des personnes-clé, la consultation de quelques documents récents produits par les regroupements et organismes et enfin, la réalisation de trois groupes de discussion avec des représentant-es de quelques organismes soutenus par le PACTE.

C'est la consultation et l'analyse des informations contenues dans les dossiers 2003-2004 des organismes soutenus par le PACTE qui a constitué le mode principal de collecte de données de cette recherche. Cette collecte des données a été réalisée dans les bureaux du ministère à l'été 2004². Nous avons consulté les dossiers annuels des organismes, les objets de leurs chartes, leurs règlements généraux, leurs rapports annuels d'activités ainsi que les dépliants de présentation et de promotion lorsqu'ils étaient disponibles. Une partie des données disponibles dans les dossiers des organismes portaient sur l'année 2003-2004 alors que certaines autres se rapportaient à l'année 2002-2003. L'année de référence est précisée dans les résultats lorsque c'est pertinent.

Une partie des données recueillies nous informaient sur l'année d'incorporation des organismes, leurs territoires d'intervention ainsi que sur les ressources financières et humaines. Ces données ont été saisies et analysées à l'aide d'un logiciel d'analyse statistique. Les autres données collectées concernaient la mission des organismes, leur philosophie d'intervention ainsi que leurs activités. La mission et la philosophie d'intervention ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique alors que les activités décrites par les organismes ont simplement été compilées.

Afin d'approfondir notre compréhension de certains sujets à l'étude, nous avons réalisé quatre entretiens auprès de personnes-clés entre l'automne 2004 et le printemps 2006 et avons consulté différents documents récents produits par les regroupements

² À l'hiver 2006, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport nous a donné accès aux données portant sur le financement versé par ce ministère aux organismes communautaires de 2001-2002 à 2005-2006 et à leur revenu annuel total en 2003-2004, ce qui nous a permis de compléter certaines informations.

nationaux et par quelques organismes soutenus par le PACTE. Enfin, nous avons réalisé trois groupes de discussion entre décembre 2005 et février 2006 qui ont réuni 20 personnes provenant de 19 organismes soutenus par le PACTE des secteurs de l'alphabétisation, de la lutte au décrochage scolaire, de la formation continue et des écoles de la rue. Les groupes de discussion ont porté plus précisément sur la question de l'innovation.

2.2 La population à l'étude

La recherche a porté sur les 160 organismes communautaires accrédités au ministère de l'Éducation (MEQ) et soutenus par le PACTE en 2003-2004 : des groupes d'alphabétisation, des organismes de lutte au décrochage scolaire, des groupes de formation continue auprès des organismes, des écoles de la rue ainsi que des regroupements d'organismes. Bien qu'elles aient reçu un soutien financier du MEQ en 2003-2004, les Associations québécoises des troubles d'apprentissage (AQUETA) ont été exclues de cette étude parce qu'elles ont depuis été transférées à un autre ministère.

2.3 Les limites de la recherche

Poursuivant essentiellement une visée exploratoire, la recherche que vous avez entre les mains a pour objectif de rendre compte de l'identité des organismes soutenus par le PACTE et de leurs pratiques. L'image projetée par la recherche demeure toutefois incomplète puisque que les informations disponibles dans les dossiers 2003-2004 des organismes soutenus par le PACTE ne nous permettaient pas de rendre compte de toutes les pratiques ni de leur originalité pourtant observables sur le terrain. L'année 2003-2004 a été marquée par l'entrée en vigueur d'un tout nouveau programme de financement au MEQ : le PACTE. Les exigences en matière de reddition de compte de ce nouveau programme sont bien différentes de celles des programmes précédents (PSAPA et PSEPA)³. Ces derniers soutenaient des activités spécifiques alors que le PACTE soutient la mission globale des organismes. Or, l'année sur laquelle porte notre étude de dossiers est donc une année charnière, ce qui explique en bonne partie les inégalités de qualité des informations fournies dans les rapports. Peu familiers avec le PACTE et la reddition de compte qui en découle, tout en déployant des efforts importants pour s'y adapter, des organismes ont pu être réticents à faire valoir le caractère original et alternatif de certains volets de leur mission par crainte d'être mal perçus ou mal interprétés.

D'autre part, les dossiers des organismes communautaires soutenus par le PACTE ne pourront jamais rendre totalement justice à la richesse et à la diversité des pratiques qui prennent forme dans la vie quotidienne des organisations à partir des besoins et des réalités des personnes qui les fréquentent. C'est pourquoi, des sources d'information supplémentaires comme une recherche documentaire poussée ou une recherche-action

³ Voir la fin de la section portant sur les années 1980 dans le chapitre 3.

par exemple, auraient certainement contribué à obtenir une vision à la fois plus précise et plus complète des pratiques des organismes soutenus par le PACTE.

En ce qui concerne les ressources financières et humaines des organismes, il faut noter que l'on peut parfois observer une différence notable entre la moyenne et la médiane. Lorsque de tels écarts sont observés, la médiane peut être considérée comme un meilleur indicateur de la tendance centrale. Par ailleurs, le nombre de postes réguliers a été estimé à partir des données disponibles dans les dossiers des organismes. Nous avons ainsi ramené les heures de travail effectuées par les travailleuses et travailleurs réguliers sur une base de 35 heures par semaine et de 52 semaines par année afin d'obtenir des données comparables d'un secteur à l'autre. Cependant, les modes d'organisation des équipes de travail dans les organismes ne correspondent pas nécessairement à ce modèle et la taille des équipes de travail fluctue régulièrement selon le financement disponible.

CHAPITRE 3

CONTEXTE D'ÉMERGENCE DES PRATIQUES COMMUNAUTAIRES SUR LE TERRAIN DE L'ÉDUCATION

Les gens et les organismes qui composent le milieu de l'action communautaire autonome ont parfois l'impression de recommencer sans cesse la lutte pour la reconnaissance de leur travail. Les pages qui suivent montrent à quel point leurs luttes ont été multiples et constantes au cours des dernières décennies. Et si les gains sont nombreux, ils sont trop souvent suivis de reculs. Il n'empêche que ces luttes, qui posent peu à peu les jalons d'une lente reconnaissance politique et économique de l'action communautaire autonome sur le terrain de l'éducation, sont des occasions, pour un grand nombre de personnes, de se former et de participer à la vie démocratique de leur société.

Les années 1960 et 1970 : sortir de l'ombre

Les premiers groupes québécois d'éducation populaire voient le jour au cours des années soixante dans les quartiers ouvriers de Montréal, Québec, Trois-Rivières et Hull, ainsi que dans quelques régions rurales où des gens forment des organisations agricoles⁴. Le mouvement se développe autour du besoin d'affirmation collective des couches les plus défavorisées de la population qui souhaitent améliorer leurs conditions de vie et de travail. Dans ce but, elles adoptent des démarches d'éducation/action leur permettant de se donner des outils d'analyse, de s'organiser et de se mobiliser afin de comprendre et de changer leurs conditions (BOILY, 1990 ; TROVEP DE LA MONTÉRÉGIE *et al.*, 2005b).

Parallèlement aux activités qui se développent dans les milieux populaires, le système public d'éducation commence à investir le champ de l'éducation des adultes. Cela se produit dans la foulée de l'effort de modernisation sociale et économique du Québec caractéristique de la période qu'on appelle la Révolution tranquille. C'est à partir de cette période que le besoin de formation des adultes est reconnu par l'État.

La Commission Parent, mandatée en 1961, a un impact majeur sur le visage de l'éducation au Québec. Suite au rapport Parent, l'État québécois crée en 1964 le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) responsable de développer un système d'éducation public. Deux ans plus tard, en 1966, le MEQ met en place la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) qui a pour fonction de centraliser et de coordonner les unités administratives intervenant en éducation des adultes. La DGEA regroupe deux secteurs de formation : les services d'éducation populaire et les cours de formation professionnelle⁵. À la fin des années 1980, le secteur d'éducation populaire est scindé en deux : les services d'éducation populaire et les services d'alphabétisation. Cette scission répond

⁴ Notons que l'éducation populaire est apparue, au Québec, dès le début du 20^e siècle. Toutefois, elle s'est davantage développée et organisée à partir des années 1960.

⁵ Notons que la DGEA devint la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) en 1990 (LAROSE, Site Internet consulté le 15 octobre 2005).

aux revendications du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Dans la foulée de la mise sur pied de la DGEA, plusieurs groupes populaires peuvent compter, pour la première fois, sur les subventions du MEQ pour réaliser certaines de leurs activités. C'est ainsi que des médias communautaires, des centres de femmes, des associations de défense de droit et des associations d'économie familiale voient leur travail d'éducation populaire partiellement reconnu et financé⁶.

En 1971, la DGEA distingue les services d'éducation populaire offerts par les commissions scolaires de ceux offerts par les milieux coopératif, populaire et syndical en créant le *Programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire* (TROVEP DE LA MONTÉRÉGIE *et al.*, 2005a). À la même époque, les groupes d'éducation populaire - désignés dans ce programme comme organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) - débutent leurs démarches pour que leur existence et leurs pratiques éducatives soient officiellement reconnues par le MEQ (TABLE DES FÉDÉRATIONS ET ORGANISMES NATIONAUX EN ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME, 2004). En 1974, suite aux pressions de ces groupes et appuyé par les recommandations du Groupe d'étude sur l'éducation populaire (GETEP)⁷, le MEQ bonifie le budget alloué aux groupes. Celui-ci passe de 800 000 \$ à 1 000 000 \$. L'augmentation du soutien financier accordé aux groupes est cependant de courte durée car, dès l'année suivante, le budget est drastiquement réduit à 600 000 \$ (COMITÉ NATIONAL DE RÉVISION DU PROGRAMME D'AIDE AUX ORGANISMES VOLONTAIRES D'ÉDUCATION POPULAIRE, 1987).

Les années 1980 : la lutte pour la reconnaissance prend de l'ampleur

Le développement marqué de l'éducation populaire dans les années 1960 et 1970 pousse des groupes provenant de quatre régions du Québec - Québec, Montréal, Estrie et Outaouais - à vouloir approfondir leur réflexion sur le sujet. La création du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MÉPACQ) donne forme à cette idée. Issu du Comité de coordination des OVEP parrainé par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA)⁸ et du Comité d'action des OVEP, le MÉPACQ s'incorpore en 1981 (SAVOIE, 1989). Il a pour objectif de travailler à la transformation sociale dans une perspective de justice sociale en privilégiant l'approche d'éducation populaire. Les Tables régionales de groupes populaires qui en sont membres adhèrent à la définition de l'éducation populaire autonome (ÉPA) adoptée au MÉPACQ en 1978, soit :

⁶ Les groupes effectuant de l'éducation populaire ne sont cependant pas tous soutenus par le gouvernement (GAUTHIER, 2002 et TABLE DES FÉDÉRATIONS ET ORGANISMES NATIONAUX EN ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME, Site Internet consulté le 1^{er} février 2005).

⁷ Groupe mis sur pied en 1973 par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA).

⁸ Maintenant nommé Institut de coopération pour l'éducation des adultes, l'ICÉA a pour but de promouvoir l'exercice du droit des adultes à l'éducation et de travailler à cet exercice en favorisant l'adoption et le développement d'un modèle démocratique de formation continue. Celui-ci fut fondé en 1946 sous le nom de Société canadienne d'enseignement post-scolaire. Il porta également le nom d'Institut canadien d'éducation des adultes à partir de 1956.

L'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens et des citoyennes mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent à court terme ou à long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu. (SAVOIE, 1989 : 8)⁹

La Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome, fondée en 1986, adopte aussi cette définition et se concerta régulièrement avec le MÉPACQ pour travailler au financement, au développement et à la reconnaissance de l'éducation populaire autonome par le MEQ. Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) - fondé en 1982 - participe lui aussi à cette concertation qui devient de plus en plus active au courant des années 1980. Ces trois organismes s'inquiètent des impacts de la remise en question des politiques sociales, considérées trop coûteuses, sur la reconnaissance et le financement des groupes d'éducation populaire. Comme l'écrit, Pierre Hamel :

[...] l'État s'est tourné résolument du côté communautaire pour effectuer une réduction de ses coûts de gestion et assurer une diffusion ou un redéploiement des responsabilités sociales à l'intérieur de la société civile. Ceci a été exprimé assez clairement dans le rapport de la Commission Rochon [1988], où non seulement l'on plaide en faveur d'une reconnaissance du communautaire mais aussi où l'on insiste sur l'importance et l'originalité - que ce soit en termes de services sociaux comme lieu d'expérimentation sociale ou encore sous l'angle de la solidarité - de l'action que mènent les professionnels et les bénévoles de ce secteur. (Site Internet consulté le 1^{er} février 2005)

En plus d'agir pour la reconnaissance et le financement de l'ÉPA, les groupes populaires en alphabétisation ont travaillé à faire reconnaître par le MEQ leur apport à la société québécoise. Au début des années 1980, les groupes populaires en alphabétisation sont de plus en plus nombreux et ils se positionnent comme une alternative à l'alphabétisation effectuée par les commissions scolaires, qui ne donne pas les résultats escomptés. Les commissions scolaires se relèvent, à cette époque, de leur échec autour de la campagne d'alphabétisation avec les centres de la main-d'œuvre, réalisée dans les années

⁹ Les éléments de cette définition sera reprise par le Secrétariat à l'action communautaire autonome (SACA) dans la politique de reconnaissance de l'action communautaire de 2001. Selon le SACA, l'action communautaire autonome : «constitue un mouvement de participation et de transformation sociale aux approches larges, aux pratiques citoyennes, génératrices de liens sociaux et de cohésion sociale. Le mouvement formé par les organismes d'action communautaire autonome est un mouvement issu de la société civile.» (SACA, 2001 : 21). Le SACA précise toutefois, contrairement à la définition adoptée par les groupes qui est plus globale, quelles sont les cibles et les luttes visées, telles les luttes contre la pauvreté et les discriminations, de même que l'atteinte de l'égalité entre les sexes.

1970, et plusieurs adoptent peu à peu l'approche développée dans les groupes populaires. En 1983, le RGPAQ dénonce le fait que les commissions scolaires mettent sur pied des groupes en alphabétisation. Ces commissions scolaires viennent soutirer une partie des subventions destinées aux groupes populaires¹⁰ - subventions déjà insuffisantes - alors qu'elles ont accès à d'autres sources de financement (AUBIN, 1995). Dans de telles conditions, il s'en trouve plusieurs qui questionnent la nécessité de maintenir les deux réseaux (LANDRY et TOUGAS, 2002). Le RGPAQ défend, pour sa part, le maintien de deux réseaux d'alphabétisation, l'un adhérent à l'éducation populaire autonome et l'autre étant lié aux commissions scolaires.

Notons que le RGPAQ est d'ailleurs né dans la foulée du séminaire Alpha de 1980, où le MEQ remet en question la place des organismes volontaires d'éducation populaire en alphabétisation au sein du programme de subvention de l'éducation populaire. Il est alors question de les intégrer aux structures des commissions scolaires. Dans ce contexte, les groupes réaffirment leur appartenance au milieu de l'éducation populaire et un certain nombre participent à la mise sur pied du RGPAQ en lui donnant pour mission de développer l'alphabétisation populaire autonome, de promouvoir les groupes populaires qui font de l'alphabétisation et de défendre les droits des personnes analphabètes.

Mentionnons également que si la majorité des groupes d'alphabétisation francophones sont représentés par un regroupement, le RGPAQ, il en est de même pour les groupes d'alphabétisation anglophone. Mis sur pied en 1982, le Laubach Literacy of Canada-Quebec devient le Laubach Literacy Canada-Quebec/Literacy Volunteers of Quebec (LLC-Q/LVQ) en 1995 et regroupe des organismes de bénévoles en alphabétisation de langue anglaise. Il fait la promotion des services d'alphabétisation auprès de la population anglophone et encourage la concertation auprès des groupes anglophones en alphabétisation.

En 1984, l'action des groupes populaires en alphabétisation est ébranlée malgré l'engagement du gouvernement du Québec de mettre en priorité l'alphabétisation. En effet, l'État accorde une enveloppe ouverte aux commissions scolaires pour réaliser leurs activités d'alphabétisation alors qu'à peine un million de dollars supplémentaire est accordé aux groupes populaires d'alphabétisation anciens et nouveaux. Cet argent s'accompagne de la levée du moratoire face à l'accréditation de nouveaux groupes par le MEQ¹¹. Cela entraîne une première vague massive d'accréditation de quarante-deux nouveaux groupes. Par conséquent, les groupes qui sont déjà subventionnés se voient toujours en état de sous-financement chronique, les nouveaux fonds injectés étant distribués aux groupes nouvellement accrédités plutôt que dédiés à leur consolidation. Étant donné leur situation financière difficile, plusieurs groupes se voient contraints de réduire leur équipe de travail, d'autres ferment, tandis que certains établissent des ententes avec des

¹⁰ Mentionnons que les commissions scolaires, en 2002, effectuèrent un second retour en force dans le champ de l'alphabétisation suite à l'adoption de la politique de formation continue du MEQ.

¹¹ Lorsqu'un moratoire est imposé, le MEQ refuse l'entrée de nouveaux groupes dans le programme de subvention. Lorsqu'il y a levée de moratoire, comme en 1984, de nouveaux groupes sont accrédités.

commissions scolaires, devenant des « sous-traitants » et mettant en péril leur identité et leur autonomie (AUBIN, 1995). Une deuxième vague massive d'accréditation a lieu en 1995 alors que le MEQ double le budget consacré à l'alphabétisation populaire réagissant ainsi aux pressions du RGPAQ.

Toujours en 1984, les groupes d'éducation populaire et d'alphabétisation réagissent à la publication de l'*Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* qui fait suite à la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA). L'Énoncé privilégie la formation qualifiante (acquisition de savoirs et de savoir-faire) pour les adultes afin qu'ils (ré) intègrent le marché du travail (MEQ, 1998). Les groupes dénoncent ces choix axés sur le marché du travail qui font fi des dimensions éducatives associées aux développements personnel, social et collectif. Ces premières modifications concernant la fonction et l'utilité de l'éducation des adultes présentent des orientations de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* mise en œuvre par le MEQ au tournant des années 2000. Les enjeux soulevés par les groupes en 1984 trouvent écho dans un article rédigé par David Puchault en 1999 sur la politique de formation continue :

Au grand dam des centres d'éducation populaire et des groupes populaires en alphabétisation, le puissant ministère du Travail tire la définition de la formation continue vers des critères d'employabilité bien plus que vers une réelle et profonde réinsertion sociale des exclus. (1999 : 31)

Dans le même article, les propos de Bernard Normand confirment cette nouvelle orientation donnée à l'éducation des adultes dans les pays occidentaux à partir des années 1980. Au Québec, au Canada, de même qu'en Europe, explique-t-il, la formation continue est de plus en plus envisagée comme étant rattachée au monde de l'emploi plutôt qu'à celui de l'éducation populaire. Il ajoute par ailleurs que la définition de la formation continue devrait tendre vers :

[...] une éducation aux droits et à la démocratie qui permet de faire en sorte que la personne n'est pas seulement travailleuse, mais aussi, et avant tout, une personne citoyenne (Propos de Bernard Normand rapportés dans PUCHAULT, 1999 : 32).

Vers la fin des années 1980, le programme de financement du MEQ qui soutient les activités d'ÉPA des groupes populaires fait l'objet de modifications importantes. À partir de 1987, le RGPAQ demande un programme de subvention distinct de celui des autres groupes en éducation populaire. Son objectif est de faire augmenter le soutien financier en alphabétisation populaire sans toutefois pénaliser les autres groupes d'ÉPA. En 1989, le MEQ scinde en deux l'ancien programme de financement et crée le *Programme de*

soutien à l'*alphabétisation populaire autonome* (PSAPA) et le *Programme de soutien à l'éducation populaire autonome* (PSEPA). Contrairement aux attentes des groupes en alphabétisation, aucun argent supplémentaire n'est toutefois injecté dans le PSAPA. Cette division en deux programmes de financement a un impact imprévu, celui de créer un éloignement entre les groupes d'alphabétisation et les autres groupes impliqués en éducation populaire.

Les années 1990 et 2000 : de grands changements se préparent

La lutte des groupes en éducation populaire pour la reconnaissance et le financement se poursuit dans les années 1990 et 2000. En 1993, le gouvernement du Parti libéral diminue le financement du PSEPA et du PSAPA de 35 %. Le ministre de l'Éducation annonce alors la disparition probable de ces programmes. Le MÉPACQ, le RGPAQ et la Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome entreprennent diverses actions pour empêcher la disparition des programmes. En 1994, le gouvernement du Parti québécois s'engage à « reconnaître officiellement l'éducation populaire autonome fondée sur la notion de la formation par l'action », annonce qui fut réitérée en 1996 par la ministre de l'Éducation qui souhaitait aller de l'avant avec la reconnaissance de l'éducation populaire autonome (TABLE DES FÉDÉRATIONS ET ORGANISMES NATIONAUX EN ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME, 2004 : 1). Pour concrétiser ses engagements, le gouvernement du Parti québécois augmente progressivement le financement consacré au PSEPA et au PSAPA le faisant passer de 9 300 000 \$ en 1993-1994 à 14 000 000 \$ en 1997-1998. Durant la même période, le nombre de groupes accrédités passe de 757 à 922 de sorte que la santé financière de chaque groupe ne s'en trouve pas vraiment améliorée (MEQ, 1998).

En 1997, l'État québécois fait un pas de plus dans la reconnaissance de l'éducation populaire en adhérant à la déclaration issue de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes à Hambourg qui affirme que :

[...] l'implication individuelle et collective des citoyens, qui repose sur l'acquisition d'instruments de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être (seul et en société), doit être encouragée par un soutien accru de l'État, particulièrement aux groupes issus du milieu et dont l'action a pour effet de dynamiser la société civile. (TABLE DES FÉDÉRATIONS ET ORGANISMES NATIONAUX EN ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME, Site Internet consulté le 1^{er} février 2005)

Malgré cet engagement, le MEQ dépose en 1998 le document de consultation *Vers une politique de la formation continue : prendre le virage du succès* qui annonce la volonté du gouvernement d'orienter la politique d'éducation des adultes vers la formation pour le marché de l'emploi. Ce document prévoit que le MEQ reconnaîtra le rôle éducatif de quelques groupes populaires qui interviennent dans certains secteurs d'intervention, soit

l'alphabétisation, la lutte et la prévention du décrochage scolaire et la formation continue auprès des organismes communautaires. Cela est pourtant loin de la revendication des groupes en ÉPA et en alphabétisation populaire. Selon la Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome, le MEQ assimile plutôt l'ÉPA à :

[...] une activité de rattrapage auprès de clientèles se situant hors des parcours institutionnels, confinant l'éducation populaire autonome à une pratique alternative ou résiduelle alors qu'elle devrait occuper une place centrale dans la dynamique démocratique. (Site Internet consulté le 1^{er} février 2005)

La marginalisation de l'éducation populaire autonome et des groupes qui la mettent de l'avant est aussi notée par Pierre Hamel, qui écrit que les ressources accordées aux groupes sont minces, et ce, bien que le MEQ ait reconnu, dès 1984, le rôle spécifique des groupes populaires en éducation autonome (HAMEL, Site Internet consulté le 1^{er} février 2005). Cette spécificité semble par ailleurs se perdre au profit du modèle scolaire, puisque, selon Bernard Vallée :

[...] plus elles s'éloignent du modèle scolaire, moins les pratiques des groupes populaires sont reconnues par le MEQ. (1988 : 5)

Dans ce contexte où le soutien financier est davantage accordé en fonction des priorités gouvernementales que des formules développées par les groupes en ÉPA, plusieurs d'entre eux craignent d'être intégrés aux pratiques institutionnelles et de devenir, en quelque sorte, des sous-traitants (HAMEL, Site Internet consulté le 1^{er} février 2005).

L'adoption d'une politique gouvernementale de reconnaissance de l'action communautaire en 2001 - *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec* - permet de faire un pas supplémentaire quant à la reconnaissance des organismes communautaires autonomes et du rôle qu'ils jouent dans le développement social du Québec¹². Cette politique prévoit l'adoption de « balises nationales qui seront appliquées par les ministères et les organismes gouvernementaux soutenant les organismes communautaires » et « invite les instances gouvernementales à l'adaptation progressive de leur pratique de financement » selon trois modes de soutien financier : le soutien financier en appui à la mission globale; le financement

¹² L'adoption de cette politique fait suite aux travaux du Secrétariat à l'action communautaire autonome (SACA) et du Comité aviseur de l'action communautaire autonome ainsi que d'une consultation publique menée par Gérald Larose en 2000. Cette politique « vise la reconnaissance de l'apport de milieu communautaire au développement social du Québec. Elle vient préciser les relations que le gouvernement veut développer et entretenir avec le milieu d'action communautaire au sens large, et plus précisément avec le milieu d'action communautaire autonome. » (SACA, 2001 : 16).

d'ententes de service ainsi que le financement d'activités particulières et de projets ponctuels (SACA, 2001 : 24 ; SACA, 2004a : 2^e partie p. 19).

À partir de 2003 : la mise en place d'un nouveau mode de financement au MEQ

La mise en œuvre, au MEQ, de la politique de reconnaissance de l'action communautaire provoque plusieurs bouleversements et modifie complètement les programmes de financement existants. Le MEQ revoit alors les dossiers d'accréditation d'environ 1 000 organismes communautaires qu'il finançait jusqu'alors par le PSEPA et le PSAPA. À la fin de cet exercice, en avril 2003, le MEQ reconnaît et soutient financièrement la réalisation de la mission - grâce au *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation* (PACTE) - d'environ 160 groupes d'action communautaire autonome (dont 130 en alphabétisation). Tout en conservant le même niveau de financement, environ 750 groupes quittent le MEQ et sont alors dirigés vers d'autres ministères.

Tous les groupes d'alphabétisation financés jusqu'alors par le PSAPA ont été reconnus par le MEQ et sont demeurés rattachés à ce ministère. Au cours des dernières années, quelques nouveaux groupes d'alphabétisation ont été accrédités par le ministère de l'Éducation alors que d'autres ont fermé leurs portes ou ont perdu leur accréditation maintenant ainsi le nombre de groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE autour de 130 organismes. Tout en se réjouissant de l'entrée en vigueur d'un financement à la mission globale, le RGPAQ évalue actuellement les impacts de ce nouveau programme sur ses membres.

Les groupes populaires de formation qui recevaient du financement PSEPA ont tous été reconnus par le MEQ. Les groupes de formation ont vu le jour dès les années 1970. Ceux-ci oeuvrent, de façon générale, à la démocratisation et au transfert des connaissances en offrant aux groupes et aux populations des outils leur permettant de s'approprier des savoirs, et ce, dans une perspective de changement social. La création de tels groupes s'est poursuivie dans les années 1980 et plus récemment dans les années 1990, avec l'essor des nouvelles technologies de l'information et des communications. Ces organismes - qui se sont regroupés de manière informelle sous le nom de Coalition des organismes communautaires autonomes en formation (2003) - ont vu une amélioration de leur reconnaissance et de leur financement avec l'arrivée du PACTE. Alors que le PSEPA subventionnait les activités éducatives ponctuelles, le nouveau programme de financement (PACTE) soutient le fonctionnement nécessaire à la réalisation de leur mission. Quelques organismes nés durant les années 1990 ont été nouvellement accrédités depuis la mise en place du PACTE. Le nombre de groupes de formation continue accrédités au ministère de l'Éducation est passé de 6 organismes en 2001-2002 à 12 en 2005-2006.

La mise en œuvre de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* a aussi entraîné l'accréditation de groupes oeuvrant dans d'autres secteurs de l'éducation populaire, soit des écoles de la rue et des organismes luttant contre le

décrochage scolaire. L'inclusion de ces nouveaux acteurs du milieu de l'éducation vise notamment à répondre aux besoins liés à la formation de base telle qu'identifiée dans la politique, l'une des priorités étant de renforcer la prévention et lutter contre le décrochage scolaire (MEQ, 2002).

Les écoles de la rue ont été mises sur pied afin de pallier le manque de ressources et l'absence d'organismes spécifiquement consacrés aux jeunes de la rue. Elles se sont pour la plupart développées dans les années 1990 - l'une d'elle a vu le jour dans un organisme fondé au début des années 1980 - en tant que ressources complémentaires aux services offerts par les commissions scolaires avec lesquelles elles travaillent nécessairement en partenariat « pour l'élaboration de pratiques alternatives en matière de raccrochage scolaire » (LES ŒUVRES DE LA MAISON DAUPHINE INC. *et al.*, 2005 : 13). En accréditant les premiers projets « écoles de la rue », le MEQ reconnaît que les jeunes de la rue sont une clientèle spécifique et que les institutions des commissions scolaires ne sont pas en mesure de répondre à leurs besoins (LES ŒUVRES DE LA MAISON DAUPHINE INC. *et al.*, 2005). Les premières écoles de la rue ont été accréditées en 2002-2003 et elles étaient quatre à être soutenues par le PACTE en 2005-2006.

Quant aux groupes en prévention ou lutte au décrochage scolaire, ils ont généralement pour mission d'offrir aux jeunes en difficultés et aux décrocheurs et décrocheuses une ressource alternative visant à développer leurs compétences académiques, personnelles et sociales. Apparus à partir des années 1980, les groupes de lutte au décrochage scolaire visent à motiver les jeunes à poursuivre leurs études ou retourner à l'école afin de terminer leur formation de base ou à entreprendre une formation professionnelle qui les mènerait au marché du travail. Comme ce fut le cas en alphabétisation populaire, les organismes de lutte au décrochage scolaire se sont dotés d'un regroupement leur permettant de soutenir et de développer leurs activités. Fondé en 1996, le Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC) élargit en 2003 son niveau de représentation à l'échelle du Québec et devient le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD). Celui-ci assume un rôle d'interlocuteur privilégié auprès de diverses instances (publiques, gouvernementales et communautaires) afin de soutenir la concertation avec les différents acteurs du milieu, de promouvoir l'intervention de ses groupes membres dans le champ de la lutte au décrochage scolaire et de lutter pour obtenir un soutien financier stable et récurrent pour ces derniers (ROCQLD, Site Internet consulté le 2 mai 2006). Dès 2001-2002, il y avait 4 organismes de lutte au décrochage scolaire financés par le MEQ dans le cadre du PSEPA. En 2005-2006, ils étaient 13 organismes soutenus par le PACTE.

À la fin de ce parcours historique, force est de constater que les mêmes enjeux fondamentaux se présentent régulièrement, depuis un demi-siècle, aux actualités des organismes communautaires inscrits dans le champ de l'éducation : la crainte de perdre son indépendance et son autonomie d'action, la crainte de devoir abandonner ses pratiques originales au profit d'une approche restrictive de l'éducation et la crainte de devoir

fermer ses portes faute de soutien financier suffisant.

Malgré la trop lente amélioration de leur situation financière, les organismes élargissent leur gamme d'activités et créent de nouvelles formes et de nouveaux espaces de participation à la vie économique, politique et culturelle. De tels espaces d'exercice de la citoyenneté contribuent à ce que la société change et qu'elle se transforme afin qu'elle cesse, un jour, de reproduire les conditions qui entraînent la pauvreté et l'exclusion sociale.

Les chapitres suivants font état de ce rôle fondamental joué par les organismes communautaires actifs dans le champ de l'éducation en scrutant entre autres leurs missions et les activités qu'ils mettent en œuvre.

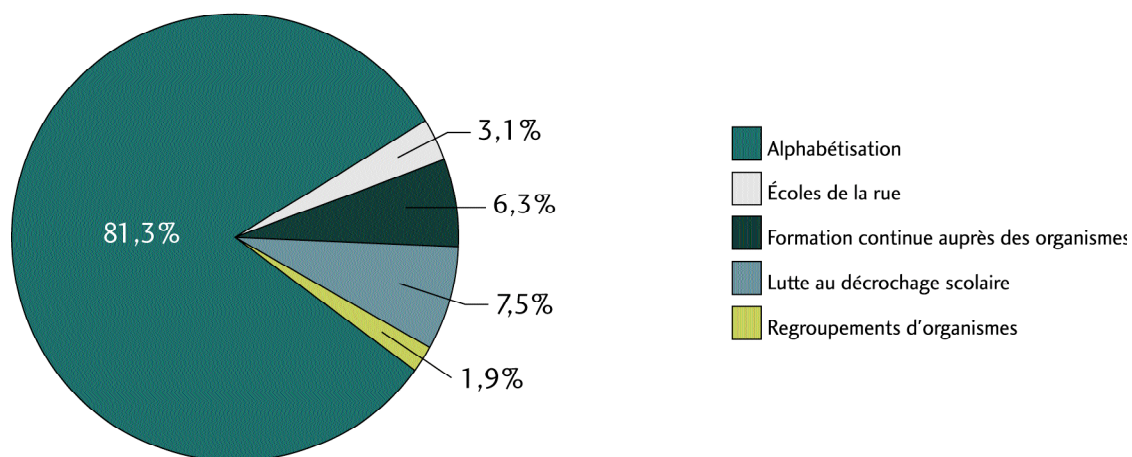
CHAPITRE 4

PORTRAITS DES ORGANISMES SOUTENUS PAR LE PROGRAMME D'ACTION COMMUNAUTAIRE SUR LE TERRAIN DE L'ÉDUCATION EN 2003-2004

Ce chapitre présente les portraits des organismes soutenus par le *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation* (PACTE) en 2003-2004 selon leur secteur d'intervention respectif soit les groupes d'alphabétisation, les organismes de lutte au décrochage scolaire, les groupes de formation continue auprès des organismes, les écoles de la rue et enfin, les regroupements d'organismes. Ces portraits ont été élaborés à partir des données disponibles au ministère de l'Éducation (MEQ) en 2003-2004, année où, comme nous l'avons déjà relevé, les organismes étaient soutenus pour leur mission globale dans le cadre d'un nouveau programme - le PACTE - dont les objectifs diffèrent grandement de ceux des programmes précédents¹⁵. Les portraits transmettent l'image que les organismes ont donnée d'eux-mêmes à travers leur demande de soutien financier au MEQ en 2003-2004.

Cette année là, il y avait 160 organismes soutenus par le PACTE au MEQ. Une très grande majorité d'entre eux, soit 81,3 %, étaient des groupes d'alphabétisation, 7,5 % des organismes de lutte au décrochage scolaire, 6,3 % des groupes de formation continue auprès des organismes, 3,1 % des écoles de la rue alors que 1,9 % étaient des regroupements d'organismes (figure 4.1).

Figure 4.1 Répartition des organismes soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon le secteur d'intervention



¹⁵ Jusqu'en 2002-2003, le *Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome* (PSAPA) et le *Programme de soutien à l'éducation populaire autonome* (PSEPA) assuraient le financement des activités des groupes d'alphabétisation et des groupes d'éducation populaire au MEQ. Pour plus de détails, voir le chapitre 3 portant sur le contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation.

Le montant total du soutien à la mission globale versé à ces organismes était de 12 499 279 \$ en 2003-2004. Ce montant correspond à 2,1 % du soutien financier gouvernemental total accordé à l'action communautaire en 2003-2004¹⁴. Le soutien moyen versé aux organismes du PACTE était de 78 612 \$ alors que la médiane était de 75 890 \$ en 2003-2004¹⁵.

Pour chacun des cinq secteurs d'intervention, nous présentons d'abord les faits saillants extraits du portrait général du secteur, puis nous exposons quelques données générales sur les organismes (année d'incorporation, milieu d'intervention, etc.). Par la suite, nous nous intéressons à leurs pratiques telles qu'ils les décrivent ainsi qu'aux ressources financières et humaines dont ils disposent.

¹⁴ Le financement total accordé à l'action communautaire en 2003-2004 était de 587 120 787 \$ (SACA, 2005).

¹⁵ Une grande différence entre la moyenne et la médiane indique des écarts importants entre les données. Lorsque de tels écarts sont observés, la médiane peut être considérée comme un meilleur indicateur de la tendance centrale.

4.1 Les groupes d'alphabétisation en 2003-2004

Faits saillants concernant ...

les données générales

- La très grande majorité des organismes soutenus par le PACTE étaient des groupes d'alphabétisation : 130 sur 160 organismes.
- Les premiers ont été incorporés à la fin des années 1960 mais la plus grande partie d'entre eux (88,6 %) l'ont été entre 1980 et 1996.
- Les groupes d'alphabétisation étaient présents dans les 17 régions administratives du Québec, dont 19,2 % dans la région de Montréal et 17,7 % dans la Montérégie.
- Près de la moitié des groupes d'alphabétisation (47,7 %) intervenaient dans de grands centres urbains et leurs périphéries alors que 52,3 % accomplissaient leur travail dans des localités plus petites et éloignées des grands centres.

les pratiques

- Les groupes d'alphabétisation rejoignent des personnes vivant des situations variées : adultes jeunes et moins jeunes, parents et personnes seules, personnes issues de différentes communautés ethnoculturelles, travailleuses et travailleurs, personnes à la retraite ou sans emploi, etc. Bon nombre de personnes sont à faible revenu. Certaines d'entre elles vivent des situations particulières : problèmes de santé mentale, limitations physiques ou intellectuelles, etc.
- Les activités d'alphabétisation prennent des formes variées selon la culture organisationnelle du groupe, les caractéristiques et les besoins des personnes rejointes, le milieu dans lequel ces activités se réalisent ainsi que les ressources financières disponibles. Par exemple, la plupart des organismes offrent des activités d'alphabétisation en groupe mais quelques-uns privilégient la formule d'un tutorat entre un-e bénévole et un-e apprenant-e, alors que quelques-uns offrent des services d'alphabétisation en anglais, en créole ou en Langage des signes du Québec (LSQ).
- L'action des groupes d'alphabétisation ne se limite généralement pas aux activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture : on y retrouve aussi des activités de soutien à la vie associative et démocratique, de concertation avec le milieu, de défense des droits, de prévention et d'alphabétisation familiale, des projets communautaires, etc. Cette diversité témoigne de l'enracinement des groupes d'alphabétisation dans leur milieu et d'une approche qui cherche à prendre en compte toutes les dimensions de la vie des personnes.

les ressources financières et humaines

- 13,1 % des groupes d'alphabétisation avaient un double rattachement ministériel

en 2003-2004.

- Soutien versé par le PACTE : moyenne de 82 911 \$ et médiane de 80 890 \$.
- Revenu annuel total : moyenne de 167 225 \$ et médiane de 123 131 \$.
- Proportion du PACTE sur le revenu annuel total : moyenne de 64,5 % et médiane de 69,2 %.
- Il y avait l'équivalent d'une moyenne de 2,6 et d'une médiane de 2,0 postes réguliers dans les groupes d'alphabétisation en 2002-2003.

4.1.1 Quelques données générales

L'alphabétisation est le secteur d'intervention où l'on retrouve le plus grand nombre d'organismes au PACTE : 81,3 % des organismes financés par ce programme étaient des groupes d'alphabétisation en 2003-2004 soit 130 groupes.

C'est également parmi les groupes d'alphabétisation que l'on retrouve les organismes les plus âgés. Comme l'indique la figure 4.2, les premiers groupes d'alphabétisation ont été incorporés vers la fin des années 1960 alors que les plus récents (au moment de la collecte des données) avaient obtenu leur incorporation en 2003¹⁶. La majorité des groupes d'alphabétisation, soit 88,6 %, ont été incorporés entre 1980 et 1996. La mise sur pied d'un grand nombre de groupes d'alphabétisation pendant cette période correspond à deux moments clés de l'histoire de l'alphabétisation au Québec : la levée du moratoire en 1984 et l'augmentation des budgets alloués à l'alphabétisation en 1994-1995 qui ont suscité deux importantes vagues d'incorporation¹⁷.

Les groupes d'alphabétisation étaient présents dans les 17 régions administratives du Québec tel que l'indique la figure 4.3, avec une présence marquée dans les régions de Montréal et de la Montérégie, concentration toute relative compte tenu de la densité de la population.

Près de la moitié des groupes d'alphabétisation, soit 47,7 %, intervenaient dans de grands centres urbains et leurs périphéries alors que 52,3 % accomplissaient leur travail dans des localités plus petites et éloignées des grands centres¹⁸.

¹⁶ L'année d'incorporation légale d'un organisme ne correspond pas nécessairement au démarrage de ses activités ni à son année d'accréditation au ministère de l'Éducation. Ces deux événements peuvent survenir quelques mois ou quelques années plus tard.

¹⁷ Pour plus de détails sur ces deux moments clés, lire le chapitre 3 portant sur le contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation.

¹⁸ Les organismes situés à l'intérieur des limites des 9 villes de plus de 100 000 habitant-es (Gatineau, Laval, Montréal, Longueuil, Sherbrooke, Trois-Rivières, Québec, Lévis et Saguenay) et des communautés métropolitaines de Montréal et de Québec ont été identifiés comme appartenant ou intervenant dans de grands centres urbains et leurs périphéries. Les données proviennent du ministère des Affaires municipales et des Régions, pour l'année 2005.

Selon le découpage territorial utilisé par le ministère de l'Éducation, plus de la moitié des groupes (53,5 %) avaient une action à portée régionale (une ville et ses banlieues, une MRC ou plusieurs villages ou localités) alors qu'un peu moins (44,2 %) intervenaient au niveau local (un quartier, une ville ou un village) comme l'indique la figure 4.4. Quelques groupes seulement (2,3 %) offraient une intervention sur un territoire suprarégional (deux régions ou plus mais sans couvrir l'ensemble du Québec). Un tel découpage n'est pas nécessairement significatif pour les groupes d'alphabétisation puisqu'ils planifient et organisent plutôt leurs activités en fonction des situations des personnes et des caractéristiques du milieu (appartenance géographique ou contraintes de transport par exemple) ainsi qu'en fonction des ressources financières et humaines disponibles.

Figure 4.2 Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'année d'incorporation

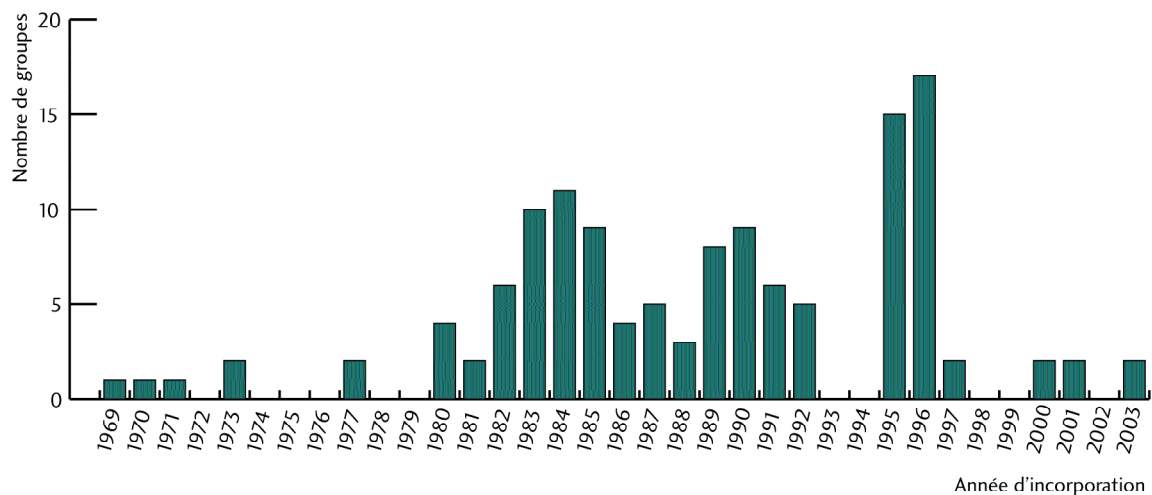


Figure 4.3 Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon la région administrative

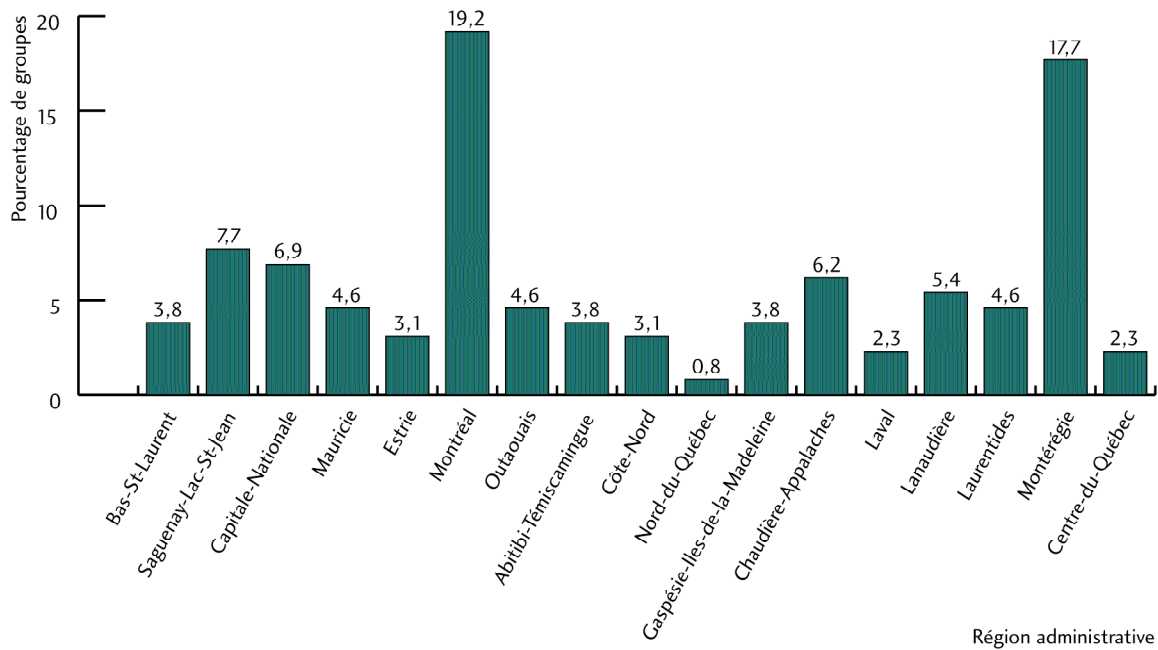
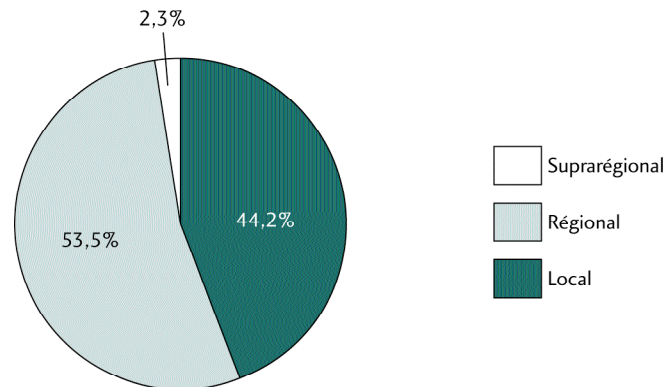


Figure 4.4 Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'étendue du territoire d'intervention



4.1.2 Les pratiques des groupes d'alphabétisation

Deux grandes idées ressortent de l'analyse de la mission et de la philosophie d'intervention des groupes d'alphabétisation, la transformation de la vie des personnes et la transformation de la société, deux idées qui peuvent être amalgamées selon un large éventail de combinaisons. Par exemple, certains groupes privilégient l'intégration sociale et

l'autonomie des personnes : l'action dans le milieu est alors surtout orientée vers la sensibilisation et le recrutement. À l'autre extrémité du spectre, des groupes conçoivent l'alphabétisation comme un outil de transformation sociale qui permet aux individus d'acquérir un plus grand pouvoir sur leurs conditions de vie : la défense des droits et des intérêts ainsi que le développement des collectivités prend alors une place importante au sein de leur mission.

Le tableau 4.1 est une synthèse des différents énoncés qui traduisent la mission des groupes d'alphabétisation. Les énoncés en noir ont été relevés chez plus de 20 % des groupes d'alphabétisation.

Tableau 4.1 Énoncés traduisant la mission des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004

| |
|--|
| <p>Transformer la vie des personnes</p> <p>En leur permettant de s'intégrer...</p> <ul style="list-style-type: none">• au groupe d'alphabétisation• au marché de l'emploi, au monde économique• socialement• au milieu scolaire <p>En leur permettant d'acquérir...</p> <ul style="list-style-type: none">• des connaissances en lecture, en écriture, en calcul• de l'autonomie• de la confiance en soi• la capacité de s'exprimer, de participer• une meilleure qualité de vie• des relations familiales plus harmonieuses |
| <p>Agir sur la société</p> <ul style="list-style-type: none">• Sensibiliser, lutter contre les préjugés liés à l'analphabétisme, à la pauvreté• Créer, participer à des concertations et collaborations• Prévenir, réduire, enrayer les problèmes sociaux• Défendre et promouvoir les droits, les intérêts des personnes analphabètes• Prendre du pouvoir sur sa vie, son milieu• Se regrouper, créer des liens• Développer et promouvoir les collectivités• S'impliquer dans son milieu• Analyser les problèmes sociaux• Participer, initier le changement social• Obtenir la reconnaissance des organismes communautaires |

Les documents disponibles au ministère démontrent que de façon générale, les groupes insistent sur la nécessité de respecter les besoins et la réalité des personnes, d'adapter

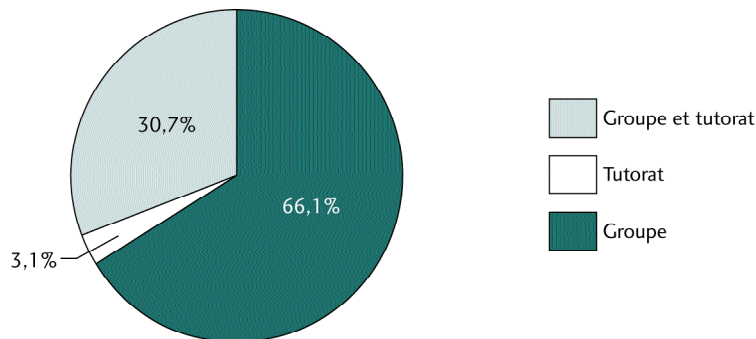
les outils, les méthodes et les approches aux besoins des participant-es, de former de petits groupes pour favoriser l'apprentissage, de créer un milieu de vie et de soutenir le développement de la vie démocratique et associative.

Lorsqu'ils qualifient leurs pratiques, plusieurs groupes d'alphabétisation font référence à l'approche *populaire* ou *communautaire*, à l'approche *globale* ou à l'approche *conscientisante*. Quelques groupes s'identifient à une approche soit *féministe*, *scolarisante* ou *académique*. La plupart des groupes intervenant auprès des populations anglophones s'identifient à l'approche Laubach, approche caractérisée par le jumelage d'un « adulte tuteur » et d'un « adulte étudiant ».

Les groupes d'alphabétisation rejoignent des personnes vivant des situations fort diverses. Les personnes qu'ils accueillent sont des adultes jeunes et moins jeunes. Plusieurs sont des parents de jeunes enfants ou d'adolescent-es. Dans certaines régions, les groupes d'alphabétisation accueillent des personnes appartenant à différentes communautés ethnoculturelles. Certaines des personnes qui fréquentent les groupes d'alphabétisation travaillent, d'autres sont à la retraite ou encore, sans emploi. Plusieurs d'entre elles sont à faible revenu et subissent les conséquences de la pauvreté, de l'insécurité économique et de l'exclusion sociale. Des groupes d'alphabétisation interviennent auprès de personnes vivant des situations particulières comme par exemple, des personnes incarcérées, des personnes vivant avec des problèmes de santé mentale ou encore des limitations physiques ou intellectuelles.

Les activités d'alphabétisation prennent différentes formes selon la culture organisationnelle du groupe, les caractéristiques et les besoins des personnes rejointes, les milieux dans lesquels ces activités se réalisent ainsi que les ressources financières disponibles. Les deux-tiers des groupes d'alphabétisation (66,1 %) offrent des activités d'alphabétisation de groupe seulement, 30,7 % des activités de groupe et de tutorat alors que 3,1 % ont des activités de tutorat seulement (figure 4.5). La plupart des groupes anglophones offrent leurs activités d'alphabétisation sous la forme d'un tutorat jumelant une-bénévole et une personne apprenante. Par ailleurs, plusieurs organismes dont les activités d'alphabétisation se déroulent principalement en groupe, proposent également le jumelage entre personnes apprenantes et bénévoles : ce peut être pour soutenir les apprentissages réalisés en groupe ou pour permettre à des personnes de participer à une démarche d'alphabétisation même si elles ne peuvent se déplacer. Quelques groupes développent également des activités d'apprentissage à distance.

Figure 4.5 Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon les modalités de formation (groupe ou tutorat)

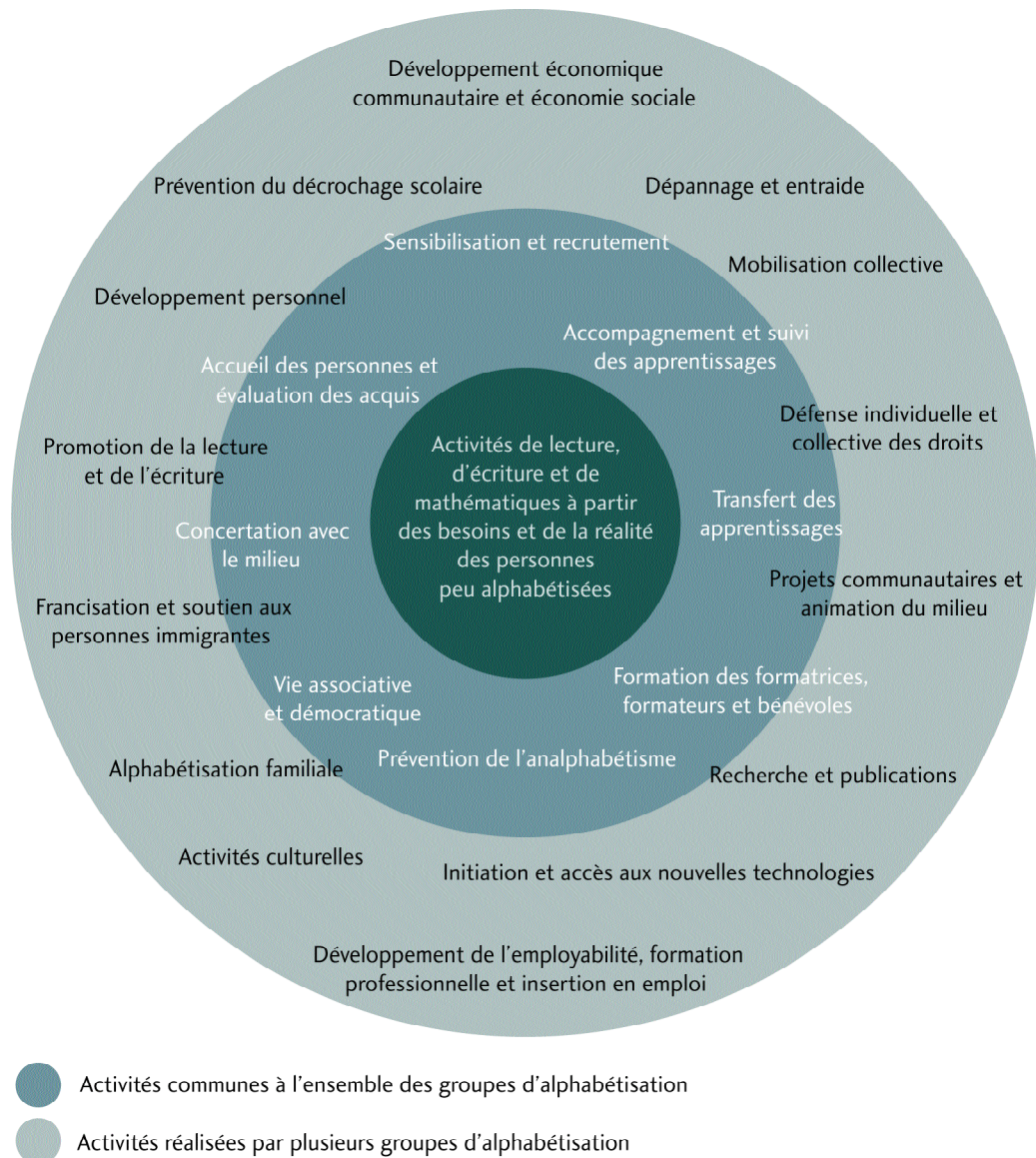


La formation est généralement offerte dans les locaux des organismes mais peut également se dérouler en d'autres lieux : organismes communautaires ou sociaux, services publics, lieux de travail, domicile des participant-es... En 2003-2004, 14 parmi les 130 groupes d'alphabétisation répartis sur l'ensemble du territoire québécois, offraient leurs services en langue anglaise seulement auprès d'une population anglophone. Quelques organismes offraient des activités d'alphabétisation en créole, d'autres des ateliers d'alphabétisation en langage des signes du Québec (LSQ).

L'action des groupes d'alphabétisation ne se limite généralement pas aux activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui témoigne tant d'une approche et d'une philosophie d'intervention qui cherche à prendre en compte toutes les dimensions de vie des personnes, que de l'enracinement dans leur milieu. La compilation de l'ensemble des activités réalisées par les organismes d'alphabétisation illustre la nature et l'étendue de leur action (tableau 4.2).

En plus des activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'ensemble des groupes d'alphabétisation sont actifs dans leur milieu afin de sensibiliser la population aux problèmes liés à l'analphabétisme, de recruter des participant-es et des bénévoles, de mener des actions de prévention de l'analphabétisme et enfin, d'établir différentes collaborations et concertations avec d'autres organismes. Les groupes d'alphabétisation se préoccupent de l'accueil des nouvelles personnes et de l'évaluation de leurs acquis. Ils offrent un suivi des apprentissages et au besoin, de l'accompagnement sur des questions qui peuvent dépasser le cadre des ateliers mêmes. Ils mettent sur pied différentes activités qui ont pour objectif de faciliter le transfert des apprentissages vers la vie quotidienne des individus : production d'un journal des participant-es, activités culturelles, visite à la bibliothèque, etc. Les groupes d'alphabétisation assurent le perfectionnement de leurs formatrices, formateurs et bénévoles et voient au développement de la vie associative et démocratique de leur organisme en offrant des activités de formation sur le fonctionnement démocratique, en soutenant l'implication des personnes participantes et des bénévoles et en organisant des activités sociales.

Tableau 4.2 Compilation des activités réalisées par les groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004



Plusieurs groupes mentionnent qu'ils réalisent des activités de défense des droits tant par de l'accompagnement individuel qu'à travers des activités de mobilisation et de défense collective des droits. Des groupes ont développé des activités de francisation et de soutien aux personnes immigrantes, d'autres, des activités d'alphabétisation familiale. Plusieurs groupes s'adonnent aussi à la promotion de la lecture et de l'écriture dans la communauté par des activités de création littéraire, la vente de livres usagés ou la mise en place d'une bibliothèque publique. Si plusieurs groupes mettent en place des activités visant le développement personnel, ils sont aussi quelques-uns à proposer des activités

favorisant le développement de l'employabilité des personnes, la formation professionnelle et l'insertion en emploi. D'autres groupes se préoccupent de développement économique communautaire et d'économie sociale et ainsi contribuent à la mise sur pied de projets d'entreprises impliquant des personnes peu alphabétisées (micro-entreprises, coopératives de travail, etc.).

À partir des réalités vécues par les personnes peu alphabétisées, des groupes réalisent des projets communautaires et d'animation du milieu : cuisines collectives, jardins communautaires, soutien à l'implication publique et citoyenne des femmes, rencontres interculturelles, théâtre populaire, etc. Certains groupes s'impliquent dans la prévention et la lutte au décrochage scolaire. Plusieurs groupes développent également des activités de dépannage et d'entraide quand la situation des gens l'exige : service de dépannage vestimentaire et alimentaire, aide pour remplir des formulaires, maintien à domicile, hébergement, groupes de soutien, transport adapté ou collectif, halte-garderie, soutien parental et loisirs familiaux, etc. Enfin, certains groupes s'intéressent aussi à améliorer les connaissances théoriques et le savoir-faire en alphabétisation par des activités, entre autres, de recherche, de production de matériel didactique ou de lecture.

4.1.3 Les ressources financières et humaines

Rattachement ministériel¹⁹

Parmi les 130 groupes d'alphabétisation, 86,9 % avaient un seul port d'attache (MEQ) alors que 13,1 % possédaient un double rattachement ministériel, c'est-à-dire que leur mission globale était soutenue financièrement à la fois par le MEQ et par un autre ministère en 2003-2004. Parmi les dix-sept groupes ayant deux ports d'attache, quinze étaient aussi supportés par le ministère de la Santé et des Services sociaux, un organisme par le ministère de la Famille et de l'Enfance et un dernier, par le SACA (ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale) en 2003-2004²⁰.

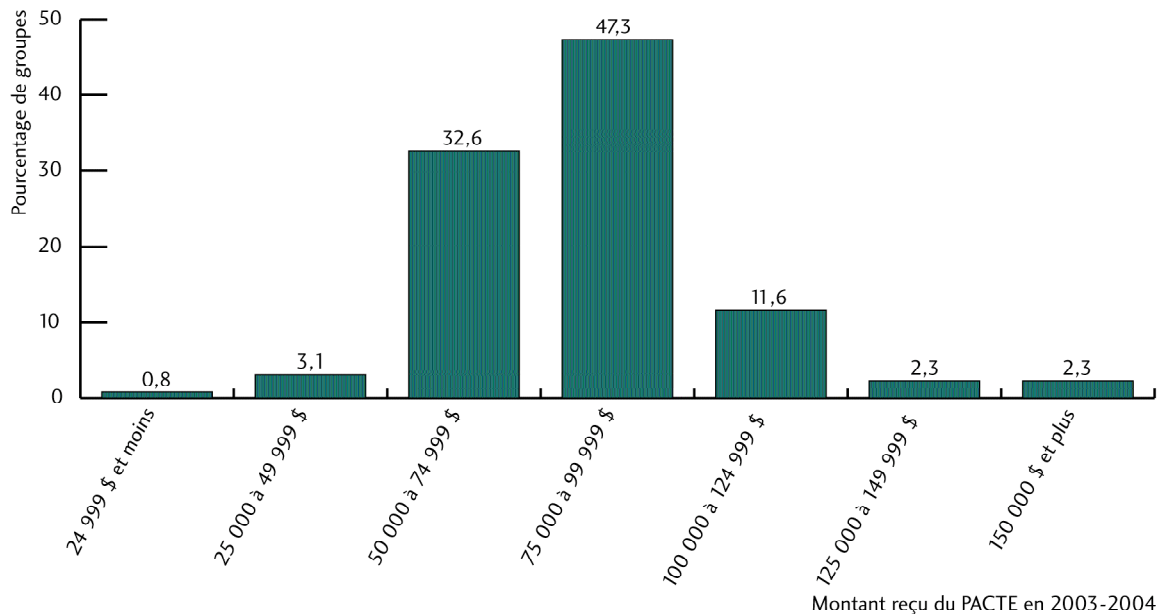
Financement

Les montants versés par le PACTE en 2003-2004 aux groupes d'alphabétisation ont été de 8 226 \$ à 214 319 \$ avec une moyenne de 82 911 \$ et une médiane de 80 890 \$. Près de 8 groupes sur 10, soit 79,9 %, ont reçu un soutien à la mission globale se situant entre 50 000 \$ et 99 999 \$ (figure 4.6).

¹⁹ Pour plus d'information sur le rattachement ministériel des organismes, voir le chapitre 3 portant sur le contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation.

²⁰ Des modifications peuvent avoir été apportées relativement au rattachement ministériel de certains groupes depuis le moment où la collecte de données a été effectuée.

FIGURE 4.6 Répartition des groupes d'alphabétisation selon le montant reçu du PACTE en 2003-2004



En 2003-2004, les groupes d'alphabétisation ont eu un revenu annuel total de 50 000 \$ à 1 221 535 \$ avec une moyenne de 167 225 \$ et une médiane de 123 131 \$. La moitié des groupes (50,4 %) ont eu un revenu annuel total de 100 000 à 199 999 \$ alors que près du tiers (30,9 %) ont eu moins de 100 000 \$. Seulement quelques groupes (4,9 %) ont eu un revenu annuel total de 500 000 \$ et plus (figure 4.7). Ces écarts sont attribuables au profil particulier de certains groupes d'alphabétisation qui offrent des services et des activités dépassant largement le cadre de l'alphabétisation.

Quelle a été l'importance du soutien financier versé par le PACTE dans le revenu total des organismes en 2003-2004 ? Le montant versé par le PACTE a contribué entre 11,5 % et 100 % du revenu total des organismes, avec une moyenne de 64,5 % et une médiane de 69,2 %. De plus, chez près de 3 groupes sur 4, soit 74,0 %, le montant reçu du PACTE a représenté au-delà de 50 % de leur revenu total (figure 4.8).

Figure 4.7 Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon leur revenu annuel total en 2003-2004

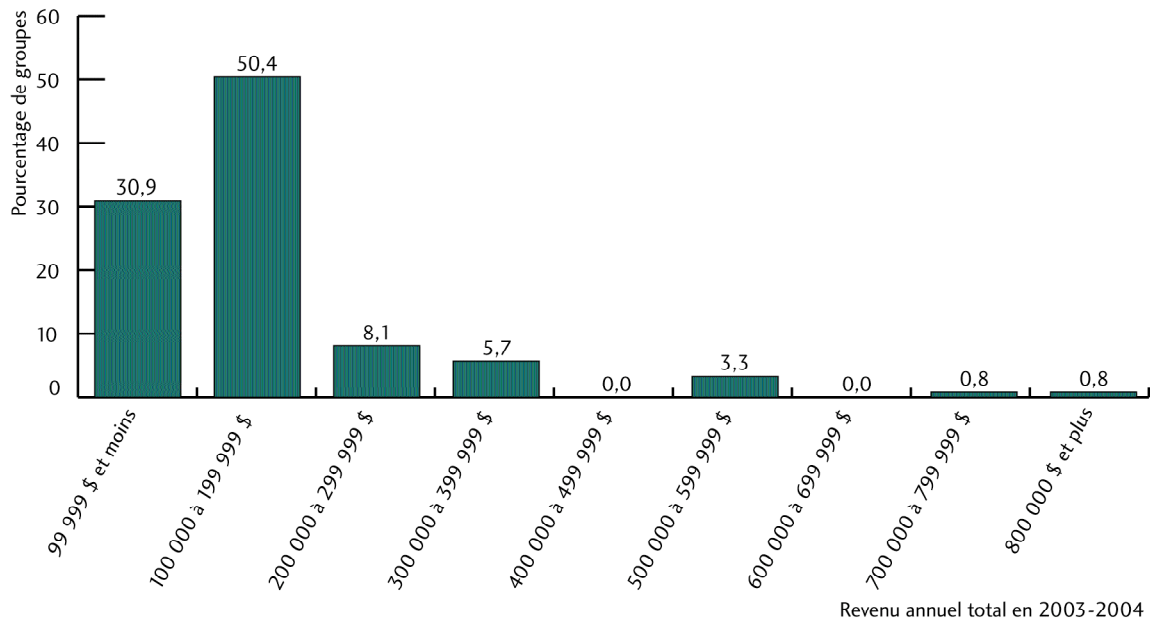
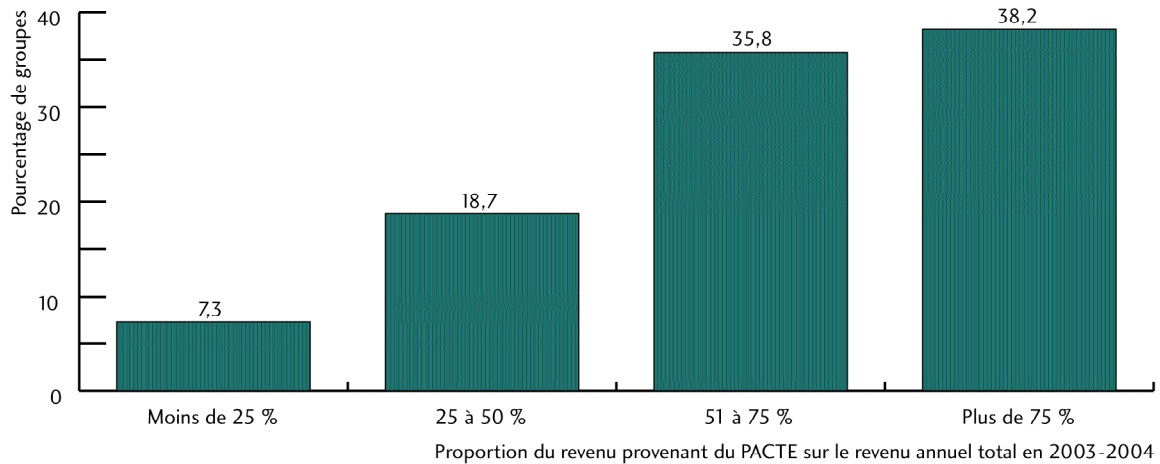


Figure 4.8 Répartition des groupes d'alphabétisation selon la proportion du revenu provenant du PACTE sur le revenu annuel total en 2003-2004



Ressources humaines

Les équipes de travail des groupes d'alphabétisation sont très variables d'un organisme à un autre. Certains groupes n'engagent qu'une ou deux personnes à temps plein et quelques formatrices ou formateurs à temps partiel pendant la période d'ateliers alors que d'autres bénéficient de la présence continue d'une équipe de travail pendant presque toute l'année. Plusieurs groupes ferment leurs portes pendant l'été par manque de fonds. Certains groupes ont recours à des travailleuses et travailleurs sur projets.

Si l'on ramène les heures de travail effectuées par les travailleuses et travailleurs réguliers sur une base de 35 heures par semaine et de 52 semaines par année, nous estimons qu'il y avait une moyenne de 2,6 et une médiane de 2,0 postes réguliers dans les groupes d'alphabétisation en 2002-2003. Les deux-tiers des groupes d'alphabétisation disposaient de l'équivalent de 1 à 2 postes réguliers. Quelques groupes avaient moins d'un poste et quelques autres, 3 postes et plus.

Chez plus des trois-quarts des groupes d'alphabétisation (76,0 %), une femme en assumait la coordination ou la direction au moment du dépôt de la demande 2003-2004 au MEQ.

4.2 Les organismes de lutte au décrochage scolaire en 2003-2004

Faits saillants concernant...

les données générales

- Il y avait 12 organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE.
- Les premiers ont été incorporés au début des années 1980 mais la plus grande partie d'entre eux (7 organismes) l'ont été entre 1991 et 1997.
- L'accréditation de ces groupes par le MEQ est récente : les premiers organismes l'ont été en 2001-2002.
- Les organismes de lutte au décrochage scolaire étaient présents dans cinq régions administratives du Québec. Les deux-tiers étaient situés à Montréal.
- Tous ces organismes intervenaient dans de grands centres urbains et leurs périphéries.

les pratiques

- Les organismes communautaires de lutte au décrochage offrent des activités à une population allant de la petite enfance jusqu'aux jeunes adultes. Plusieurs de ces personnes sont référées par des intervenant-es des milieux scolaires et sociaux.
- L'approche adoptée par les organismes de lutte au décrochage scolaire est globale et cherche à prendre en compte les différentes dimensions de la vie des personnes.
- Les jeunes bénéficient de services de soutien éducatif en milieu scolaire ou en milieu communautaire : aide aux devoirs et leçons, enseignement des matières de base, approche alternative de scolarisation, ateliers sur la motivation scolaire et les méthodes de travail, etc. Ces activités sont généralement accompagnées de soutien psychosocial et d'activités sociales, éducatives, culturelles et sportives.
- Les organismes offrent également différentes formes de soutien aux parents. Certains d'entre eux ont développé des activités de sensibilisation dans le milieu, de prévention, d'hébergement, d'aide matérielle, de développement de l'employabilité ou d'insertion à l'emploi.

les ressources financières et humaines

- Le tiers de ces organismes avaient un double rattachement ministériel en 2003-2004.
- Soutien versé par le PACTE : moyenne de 42 166 \$ et médiane de 50 000 \$.
- Revenu annuel total : moyenne de 318 658 \$ et médiane de 255 837 \$.
- Proportion du PACTE sur le revenu annuel total : moyenne de 20,2 % et médiane

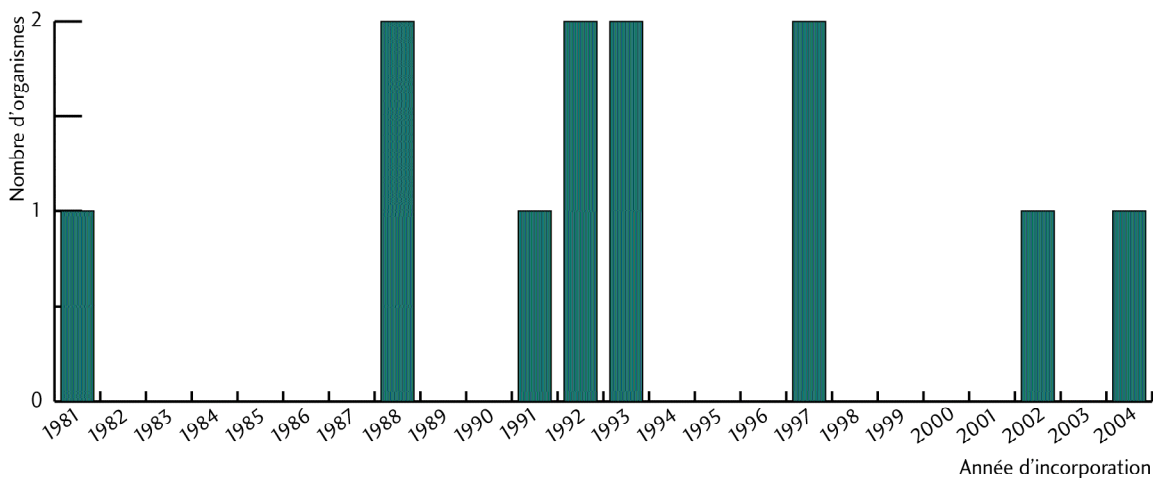
de 16,5 %.

- Il y avait l'équivalent d'une moyenne de 5,6 et d'une médiane de 4,1 postes réguliers dans les organismes de lutte au décrochage scolaire en 2002-2003.

4.2.1 Quelques données générales

Ce secteur d'intervention était composé de 12 organismes de lutte au décrochage scolaire et représentait 7,5 % des organismes financés par le PACTE en 2003-2004. Le premier groupe de ce secteur d'intervention a été incorporé en 1981 alors que les plus récents avaient, au moment de la collecte des données, obtenu leur incorporation en 2004 (figure 4.9). Une majorité de ces organismes, soit 7 groupes, ont été incorporés entre 1991 et 1997²¹. L'accréditation des organismes de lutte au décrochage scolaire par le MEQ est un phénomène récent : les quatre premiers organismes l'ont été en 2001-2002²².

Figure 4.9 Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'année d'incorporation

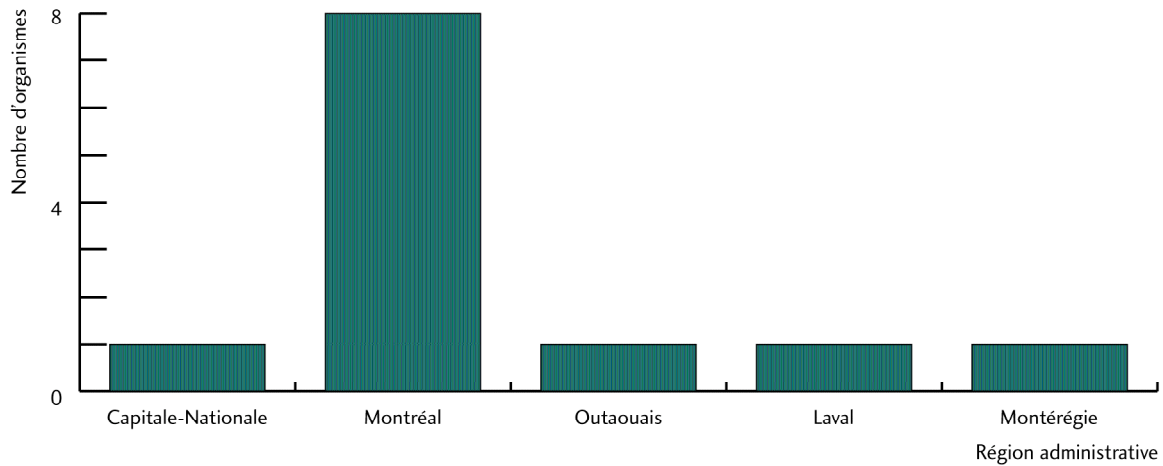


Les organismes de lutte au décrochage scolaire étaient présents dans 5 des 17 régions administratives du Québec en 2003-2004 bien qu'on les retrouvait surtout à Montréal (8 groupes) comme le montre la figure 4.10.

²¹ L'année d'incorporation légale d'un organisme ne correspond pas nécessairement au démarrage de ses activités ni à son année d'accréditation au ministère de l'Éducation. Ces deux événements peuvent survenir quelques mois ou quelques années plus tard.

²² Selon le ROCQLD, il y aurait environ 125 groupes communautaires au Québec qui oeuvrent à la lutte au décrochage scolaire. Environ 25 à 30 d'entre eux auraient une mission centrale en lutte au décrochage.

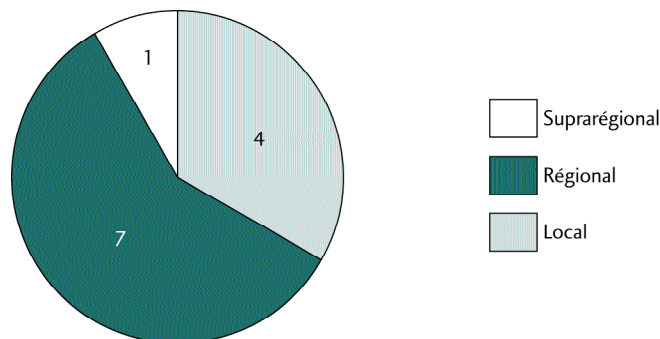
Figure 4.10 Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon la région administrative



Tous ces organismes intervenaient dans de grands centres urbains et leurs périphéries²³. Selon le découpage territorial utilisé par le ministère de l'Éducation, plus de la moitié d'entre eux (7 organismes) avaient une action à portée régionale (une ville et ses banlieues, une MRC ou plusieurs villages ou localités) et un peu moins (4 organismes) intervenaient au niveau local (un quartier, une ville ou un village) comme l'indique la figure 4.11. Un seul offrait une intervention sur un territoire suprarégional (deux régions ou plus mais sans couvrir l'ensemble du Québec). Comme dans le cas des groupes en alphabétisation, ce découpage administratif n'est pas nécessairement significatif pour les organismes de lutte au décrochage scolaire qui planifient et organisent plutôt leurs activités sur la base des besoins des personnes, des caractéristiques du milieu, des ressources financières accessibles et des ressources humaines dont ils disposent.

²³ Les organismes situés à l'intérieur des limites des 9 villes de plus de 100 000 habitant-es (Gatineau, Laval, Montréal, Longueuil, Sherbrooke, Trois-Rivières, Québec, Lévis et Saguenay) et des communautés métropolitaines de Montréal et de Québec ont été identifiés comme appartenant ou intervenant dans de grands centres urbains et leurs périphéries. Les données proviennent du ministère des Affaires municipales et des Régions, pour l'année 2005.

Figure 4.11 Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'étendue du territoire d'intervention



4.2.2 Les pratiques des organismes de lutte au décrochage scolaire

La mission des organismes de lutte au décrochage scolaire s'articule autour de deux grandes thématiques : *transformer la vie des personnes et agir sur la société*. Plusieurs organismes de ce secteur d'intervention insistent sur leur mission d'intégration sociale, scolaire et professionnelle ainsi que sur l'acquisition de compétences nouvelles par les participant-es : autonomie, confiance en soi, relations familiales plus harmonieuses, etc. L'action sur la société est surtout orientée vers la prévention et la réduction des problèmes sociaux, la défense et la promotion des droits et intérêts ainsi que la création et la participation à des concertations et des collaborations avec le milieu.

Le tableau 4.3 est une synthèse des différents énoncés qui traduisent la mission des organismes de lutte au décrochage scolaire. Les énoncés en noir ont été relevés chez plus de trois des douze organismes étudiés.

Les organismes de ce secteur d'intervention insistent surtout sur l'importance de respecter les besoins et la réalité des personnes, d'impliquer des bénévoles et de créer une vie de groupe.

Les organismes communautaires de lutte au décrochage offrent des activités à une population allant de la petite enfance jusqu'aux jeunes adultes. Plusieurs d'entre eux sont référés par des intervenant-es des milieux scolaires et sociaux. L'approche adoptée par les organismes de lutte au décrochage scolaire est globale et cherche à prendre en compte les différentes dimensions de la vie des personnes. Les jeunes bénéficient de services de soutien éducatif en milieu scolaire ou en milieu communautaire : aide aux devoirs et leçons, enseignement des matières de base, approche alternative de scolarisation, ateliers sur la motivation scolaire et les méthodes de travail, soutien aux adolescentes enceintes, etc. (tableau 4.4).

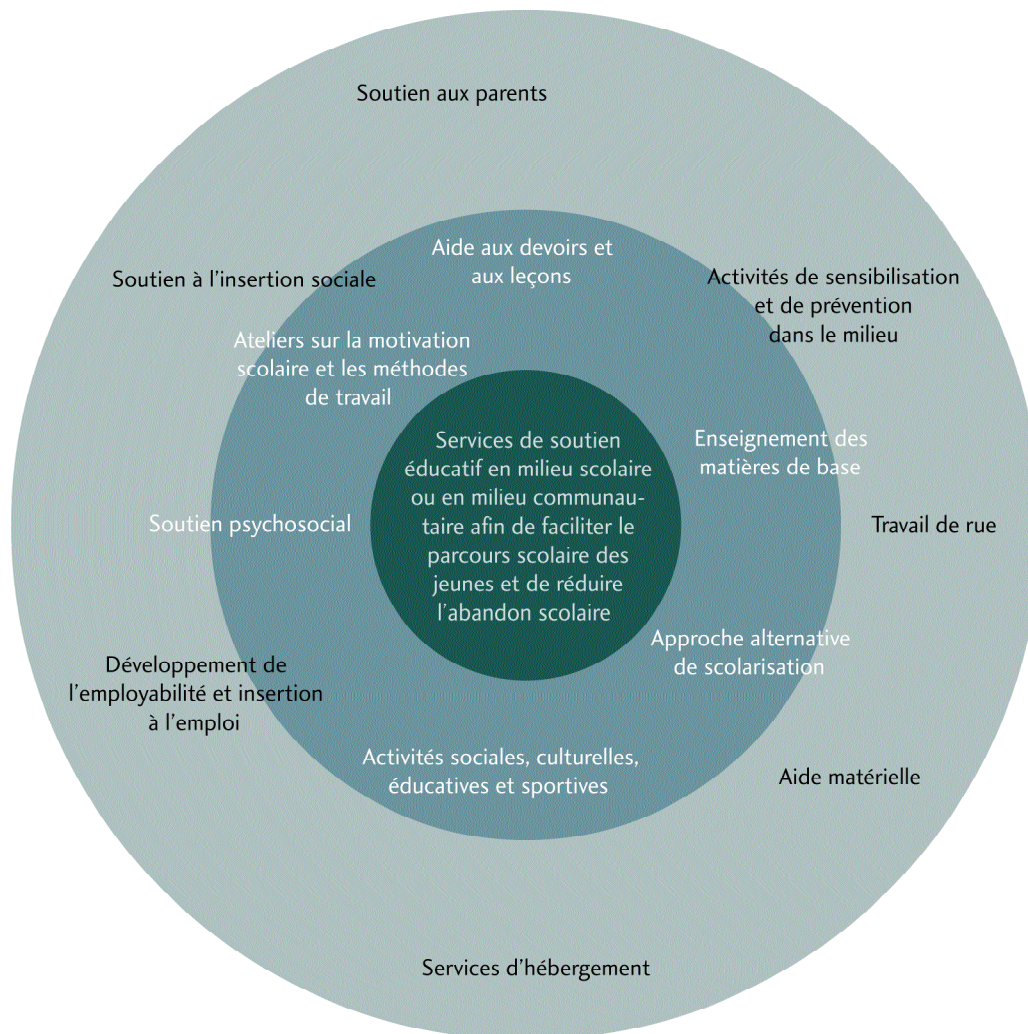
Tableau 4.3 Énoncés traduisant la mission des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004

| |
|---|
| <p>Transformer la vie des personnes</p> <p>En leur permettant de s'intégrer...</p> <ul style="list-style-type: none">• socialement• au milieu scolaire• au marché de l'emploi, au monde économique <p>En leur permettant d'acquérir...</p> <ul style="list-style-type: none">• de la confiance en soi• de l'autonomie• des relations familiales plus harmonieuses• la capacité de s'exprimer, de participer |
| <p>Agir sur la société</p> <ul style="list-style-type: none">• Prévenir, réduire, enrayer les problèmes sociaux• Défendre et promouvoir les droits, les intérêts• Créer, participer à des concertations et collaborations• Sensibiliser, lutter contre les préjugés• Développer et promouvoir les collectivités• Se regrouper, créer des liens• S'impliquer dans le milieu |

En général, ces activités sont accompagnées de soutien psychosocial : mise en place de plan d'intervention individualisé, activités de mentorat, orientation scolaire et professionnelle, relation d'aide, etc. Des activités sociales, éducatives, culturelles et sportives sont également offertes : camps de vacances, cirque du monde, atelier de menuiserie, de cuisine, d'improvisation, de musique ou d'informatique, salle de jeux, soupers communautaires, etc. Des activités sont offertes aux parents par certains organismes : soutien parental, ateliers de motivation, rencontres au domicile des parents, etc. Enfin, quelques-uns de ces organismes ont développé des activités de sensibilisation, de prévention (toxicomanie, taxage, prostitution), du travail de rue (rue et polyvalente) ainsi que des services d'hébergement et d'aide matérielle (matériel scolaire, boîtes de nourriture, vêtements).

Certains organismes communautaires de lutte au décrochage qui s'adressent à des jeunes adultes offrent des activités de développement de l'employabilité - cours de formation à l'emploi, stages en milieu de travail, ateliers d'exploration professionnelle, etc. - ou des activités visant à appuyer les jeunes dans certaines de leurs démarches, comme par exemple, se chercher un logement.

Tableau 4.4 Compilation des activités réalisées par les organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004



- Activités communes à l'ensemble des organismes de lutte au décrochage scolaire
- Activités réalisées par plusieurs organismes de lutte au décrochage scolaire

4.2.3 Les ressources financières et humaines

Rattachement ministériel²⁴

Parmi les 12 organismes de ce secteur d'intervention, 8 organismes avaient un seul port d'attache (MEQ) alors que 4 possédaient un double rattachement ministériel, c'est-à-dire

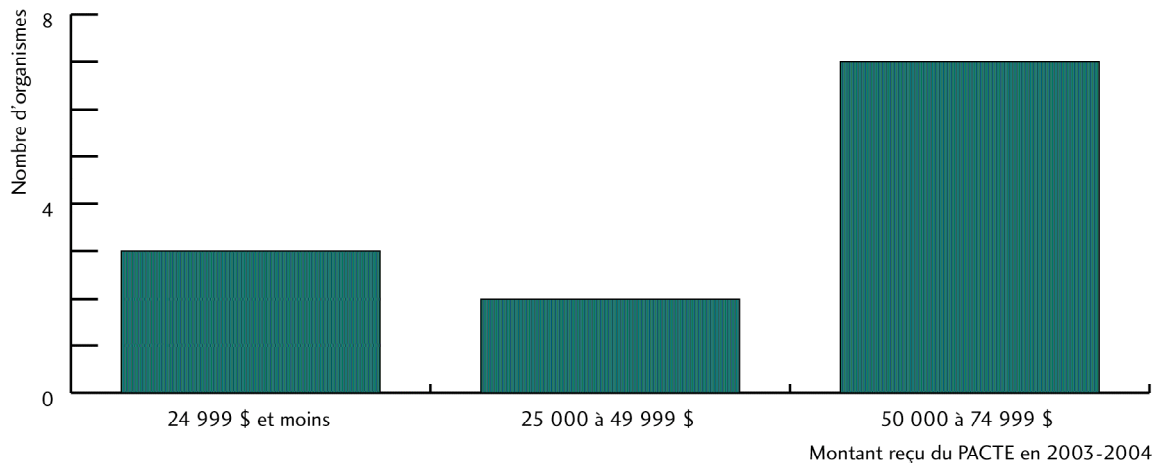
²⁴ Pour plus d'information sur le rattachement ministériel des organismes, voir le chapitre 3 portant sur le contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation.

que leur mission globale était soutenue à la fois par le MEQ et par un autre ministère en 2003-2004. Tous les organismes qui possédaient un double port d'attache étaient supportés par le ministère de la Santé et des Services sociaux, en plus du MEQ²⁵.

Financement

Les montants versés par le PACTE en 2003-2004 aux organismes de lutte au décrochage scolaire ont été de 7 890 \$ à 59 890 \$ avec une moyenne de 42 166 \$ et une médiane de 50 000 \$. Une majorité d'organismes (7/12) ont reçu un soutien financier se situant dans la tranche de 50 000 \$ à 74 999 \$ (figure 4.12).

Figure 4.12 Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire selon le montant reçu du PACTE en 2003-2004



En 2003-2004, les organismes de lutte au décrochage scolaire ont eu un revenu annuel total de 114 974 \$ à 1 061 058 \$ avec une moyenne de 318 658 \$ et une médiane de 255 837 \$. La presque totalité des groupes (10/11) ont eu un revenu annuel total se situant entre 100 000 \$ et 399 999 \$ alors qu'un seul groupe a eu un revenu annuel total de plus d'un million \$ cette année-là (figure 4.13).

Quelle a été l'importance du soutien financier versé par le PACTE dans le revenu annuel total de ces organismes en 2003-2004 ? Le montant reçu du PACTE a représenté 2,1 % à 50,0 % du revenu annuel total des organismes avec une moyenne de 20,2 % et une médiane de 16,5 %. Chez plus de la moitié des groupes (7/11), le soutien reçu du PACTE a représenté moins de 25 % de leur revenu annuel total cette même année (figure 4.14).

²⁵Des modifications peuvent avoir été apportées relativement au rattachement ministériel de certains groupes depuis le moment où la collecte de données a été effectuée.

Figure 4.13 Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon leur revenu annuel total en 2003-2004

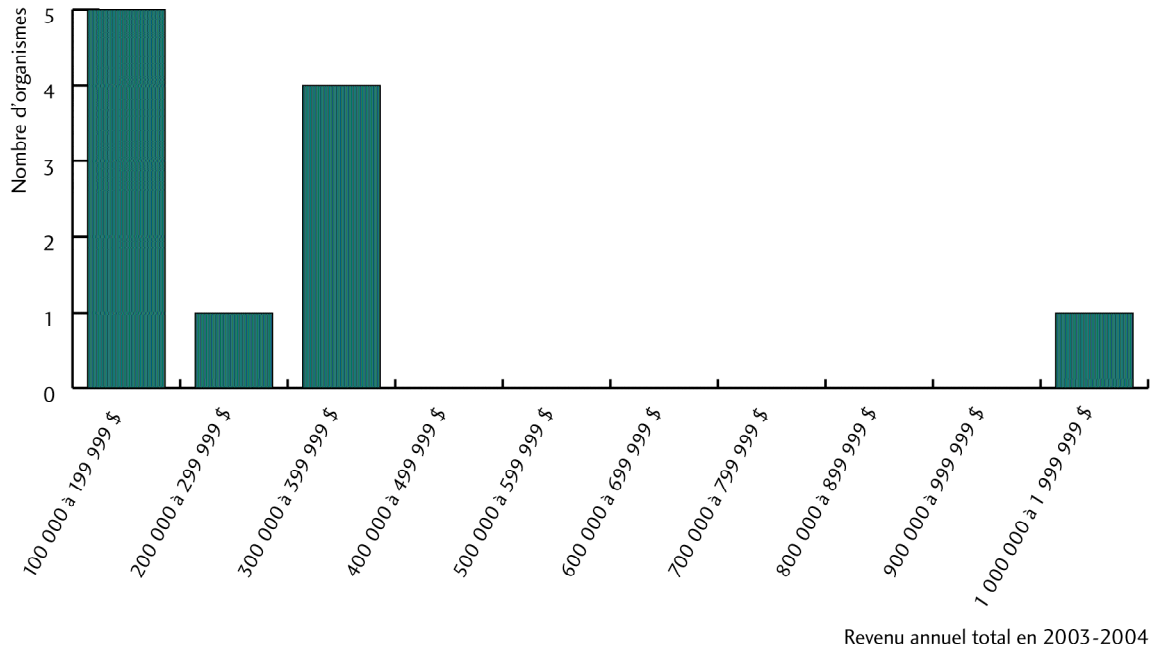
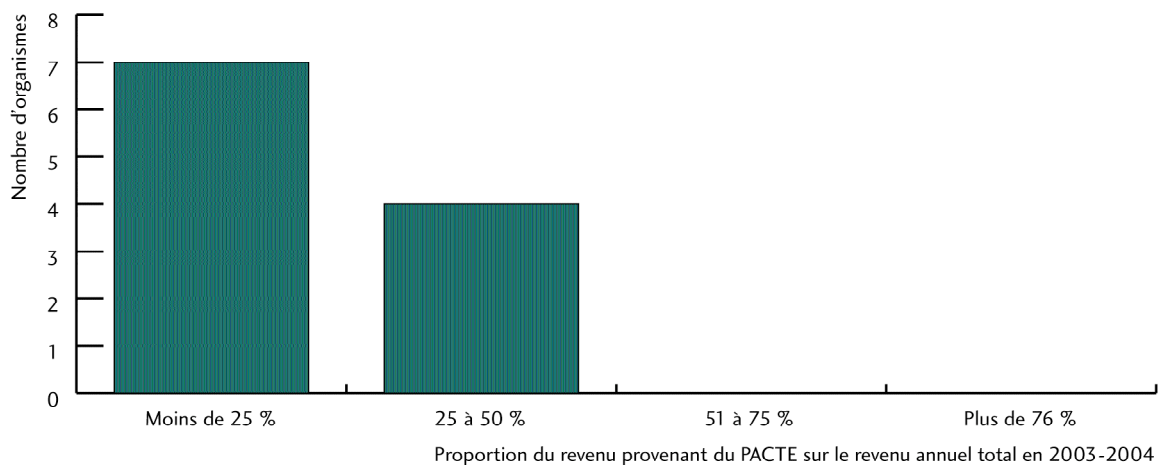


Figure 4.14 Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire selon la proportion du revenu provenant du PACTE sur le revenu annuel total en 2003-2004



Ressources humaines

Les équipes de travail des organismes de lutte au décrochage scolaire sont le plus souvent constituées de quelques salarié-es réguliers qui assurent la coordination ou la direction de l'organisme, l'intervention, le suivi ainsi que la planification des activités. À ceux-ci s'ajoutent des travailleuses et travailleurs à temps partiel qui assument surtout des fonctions d'animation. Ces derniers travaillent fréquemment selon des horaires séca-bles (ex. : 2 heures par jour du lundi au vendredi). La plupart des groupes ferment leur porte pendant l'été par manque de fonds. Plusieurs bénévoles participent à la réalisation des activités.

Si l'on ramène les heures de travail effectuées sur une base de 35 heures par semaine pendant 52 semaines, nous estimons qu'il y avait une moyenne de 5,6 et une médiane de 4,1 postes réguliers dans les organismes de lutte au décrochage scolaire en 2002-2003. Plus du tiers de ces organismes disposaient de l'équivalent de 3 à 5 postes réguliers et plus d'un autre tiers, 6 postes et plus.

Chez un peu plus de la moitié des organismes de lutte au décrochage scolaire (7/12), une femme en assumait la coordination ou la direction au moment du dépôt de la demande 2003-2004 au MEQ.

4.3 Les groupes de formation continue auprès des organismes en 2003-2004

Faits saillants concernant...

les données générales

- Il y avait 10 groupes de formation continue auprès des organismes soutenus par le PACTE.
- Les premiers organismes de ce secteur ont été incorporés en 1975. Une majorité de ces organismes (7/10) avaient obtenu leur incorporation avant 1990.
- Les groupes de formation continue étaient présents dans les régions administratives de Montréal (7 groupes), de la Mauricie (1 groupe), de Lanaudière (1 groupe) et de l'Abitibi-Témiscamingue (1 groupe).
- Huit de ces groupes intervenaient dans de grands centres urbains et leurs périphéries alors que deux accomplissaient leur travail dans des localités plus petites et éloignées des grands centres.
- Six de ces groupes avaient une action à portée nationale alors que quatre d'entre eux avaient une action à portée régionale.

les pratiques

- Les groupes de formation continue réalisent surtout des activités visant la formation et le perfectionnement des bénévoles, des militant-es, des membres des conseils d'administration et des travailleuses et travailleurs des organismes communautaires. Certains d'entre eux réalisent également des activités qui s'adressent à la population en général.
- Ces activités prennent des formes variées : session de formation, colloque, conférence, publication de documents, animation de groupes de travail, accompagnement des organismes, etc. Quelques-uns de ces groupes poursuivent également des activités de recherche.
- Certains d'entre eux se distinguent par une offre de service très spécifique : centre de documentation, soutien à l'implantation des nouvelles technologies, laboratoire informatique, formation en audio-visuel, services de psychothérapie, programme d'insertion à l'emploi, etc.
- À travers leurs activités, les groupes de formation continue auprès des organismes abordent des thématiques et des enjeux diversifiés et souvent fondamentaux pour le développement des pratiques communautaires des organismes et l'amélioration des conditions de vie des populations : les lois sociales, la pauvreté, les droits sociaux et politiques, la condition des femmes, les médias, la fiscalité, la démocratie, la mondialisation, le fonctionnement des organismes communautaires et les pratiques d'éducation populaire, les pratiques démocratiques, les nouvelles technologies, l'éducation des adultes, etc.

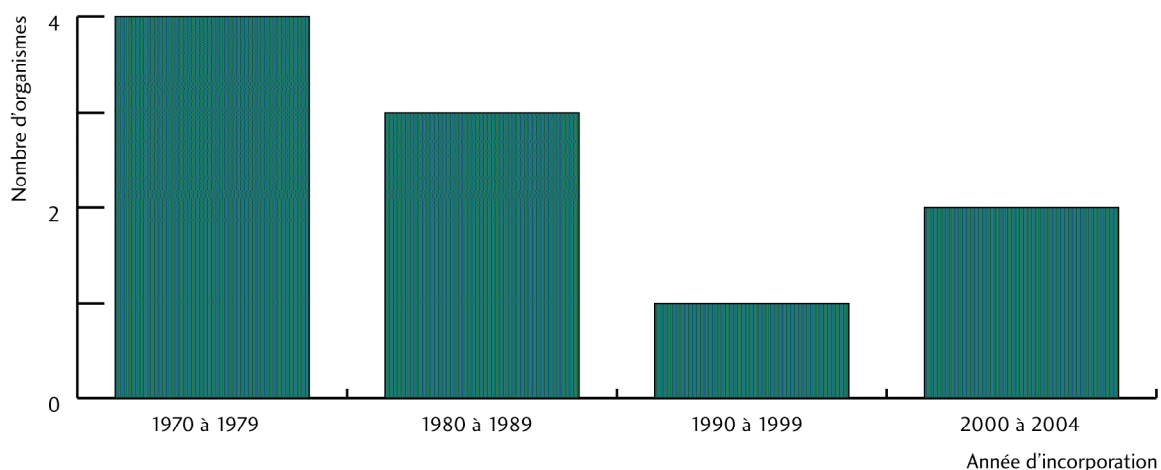
les ressources financières et humaines

- Aucun de ces organismes n'avait un double rattachement ministériel en 2003-2004.
- Soutien versé par le PACTE : moyenne de 69 612 \$ et médiane de 55 890 \$.
- Revenu annuel total : moyenne de 696 292 \$ et médiane de 390 466 \$.
- Proportion du PACTE sur le revenu annuel total : moyenne de 26,5 % et médiane de 17,5 %.
- Il y avait l'équivalent d'une moyenne de 7,4 et d'une médiane de 3,9 postes réguliers dans les groupes de formation continue en 2002-2003.

4.3.1 Quelques données générales

Ce secteur d'intervention était composé de 10 groupes de formation continue auprès des organismes et représentait 6,3 % des organismes financés par le PACTE en 2003-2004. Les premiers organismes de ce secteur ont été incorporés en 1975 alors que les plus récents avaient, au moment de la collecte des données, obtenu leur incorporation en 2002 (figure 4.15). Une majorité de ces organismes (7/10) avaient obtenu leur incorporation avant 1990²⁶.

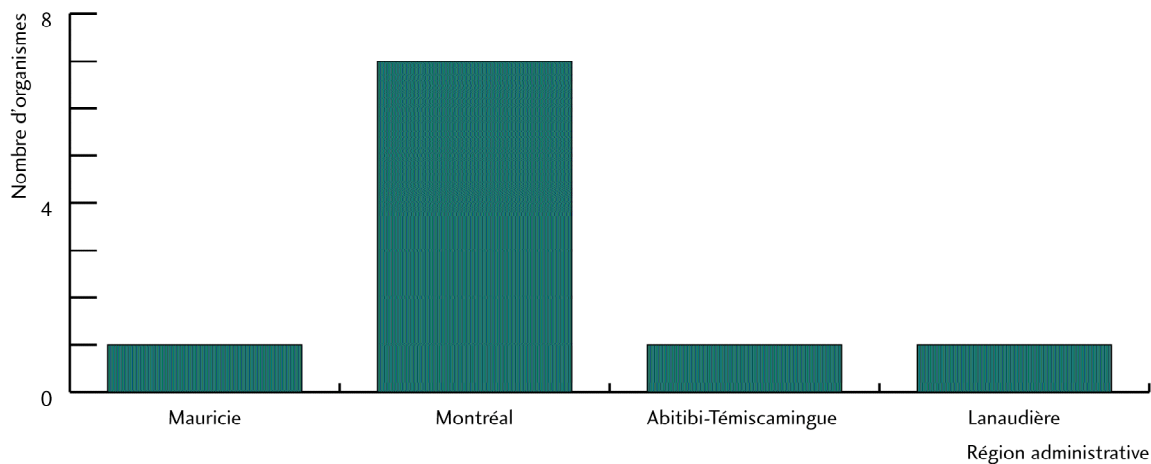
Figure 4.15 Répartition des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'année d'incorporation



²⁶L'année d'incorporation légale d'un organisme ne correspond pas nécessairement au démarrage de ses activités ni à son année d'accréditation au ministère de l'Éducation. Ces deux événements peuvent survenir quelques mois ou quelques années plus tard.

Les groupes de formation continue étaient présents dans les régions administratives de Montréal (7 groupes), de la Mauricie (1 groupe), de Lanaudière (1 groupe) et de l'Abitibi-Témiscamingue (1 groupe) comme l'indique la figure 4.16.

Figure 4.16 Répartition des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon la région administrative



Tous les groupes de ce secteur d'intervention, sauf deux, intervenaient dans de grands centres urbains et leurs périphéries²⁷. Selon le découpage territorial utilisé par le ministère de l'Éducation, six de ces organismes avaient une action à portée nationale (ensemble du territoire québécois) alors que les quatre autres avaient une action à portée régionale (une ville et ses banlieues, une MRC ou plusieurs villages ou localités).

4.3.2 Les pratiques des groupes de formation continue auprès des organismes

La mission des groupes de formation continue s'articule principalement autour de l'action sur la société : analyser les problèmes sociaux, créer et participer à des concertations et collaborations, participer et initier le changement social et enfin, permettre aux personnes de prendre un plus grand pouvoir sur leur vie et leur milieu.

Le tableau 4.5 est une synthèse des différentes thématiques retrouvées dans la mission des groupes de formation continue. Les énoncés en noir ont été relevés chez au moins trois des dix organismes étudiés.

²⁷ Les organismes situés à l'intérieur des limites des 9 villes de plus de 100 000 habitant-es (Gatineau, Laval, Montréal, Longueuil, Sherbrooke, Trois-Rivières, Québec, Lévis et Saguenay) et des communautés métropolitaines de Montréal et de Québec ont été identifiés comme appartenant ou intervenant dans de grands centres urbains et leurs périphéries. Les données proviennent du ministère des Affaires municipales et des Régions, pour l'année 2005.

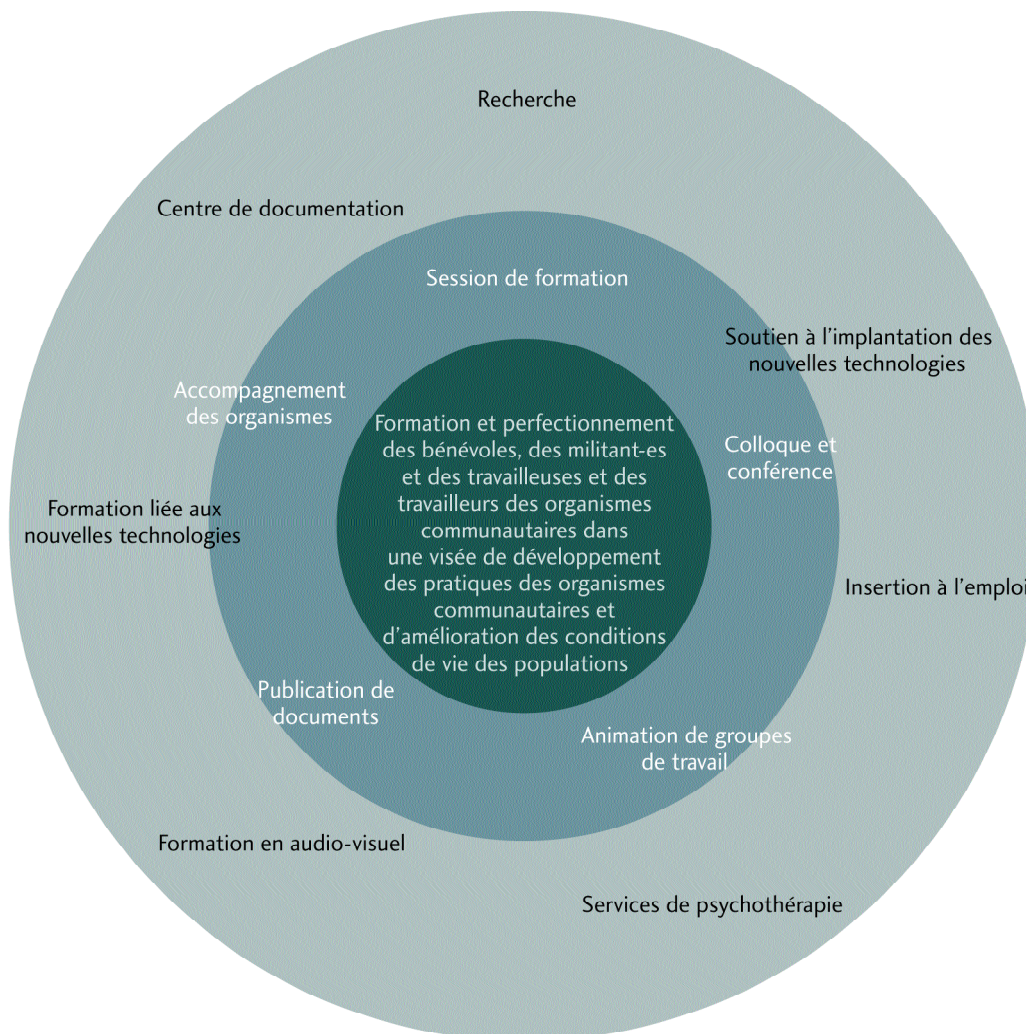
Tableau 4.5 Énoncés traduisant la mission des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004

| |
|---|
| <p>Transformer la vie des personnes</p> <p>En leur permettant d'acquérir...</p> <ul style="list-style-type: none">• la capacité de s'exprimer, de participer |
| <p>Agir sur la société</p> <ul style="list-style-type: none">• Analyser les problèmes sociaux• Créer, participer à des concertations et collaborations• Participer et initier le changement social• Prendre du pouvoir sur sa vie, son milieu• Défendre et promouvoir les droits, les intérêts• S'impliquer dans son milieu |

Les groupes de formation continue réalisent des activités visant la formation et le perfectionnement des bénévoles, des militant-es, des membres des conseils d'administration et des travailleuses et travailleurs des organismes communautaires. Certains de ces organismes réalisent également des activités s'adressant à la population en général. Ces activités prennent des formes variées : session de formation, colloque, conférence, publication de documents, animation de groupes de travail, accompagnement des organismes, etc. Quelques-uns de ces groupes poursuivent également des activités de recherche en collaboration avec des organismes d'action communautaire autonome et des milieux universitaires. Certains d'entre eux se distinguent par une offre de service plus spécifique : centre de documentation, soutien à l'implantation des nouvelles technologies, location de salle et d'équipements audio-visuels, services de psychothérapie, laboratoire informatique, programme d'insertion à l'emploi, etc. (tableau 4.6).

Les thématiques et les enjeux abordés par les groupes de formation continue sont diversifiés et très souvent fondamentaux pour le développement des pratiques des organismes communautaires : les lois sociales, la pauvreté, les droits sociaux et politiques, la condition des femmes, les médias, la fiscalité, la démocratie, la mondialisation, le fonctionnement des organismes communautaires et les pratiques d'éducation populaire, les pratiques démocratiques, les nouvelles technologies, l'éducation des adultes, etc. D'autres groupes de formation continue répondent à des besoins plus ciblés : spiritualité et transmission de la foi, économie sociale, violence conjugale, etc.

Tableau 4.6 Compilation des activités réalisées par les groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004



- Activités communes à l'ensemble des groupes de formation continue auprès des organismes
- Activités réalisées par plusieurs groupes de formation continue auprès des organismes

4.3.3 Les ressources financières et humaines

Rattachement ministériel²⁸

Tous les organismes de ce secteur d'intervention avaient un seul port d'attache (MEQ) en 2003-2004²⁹.

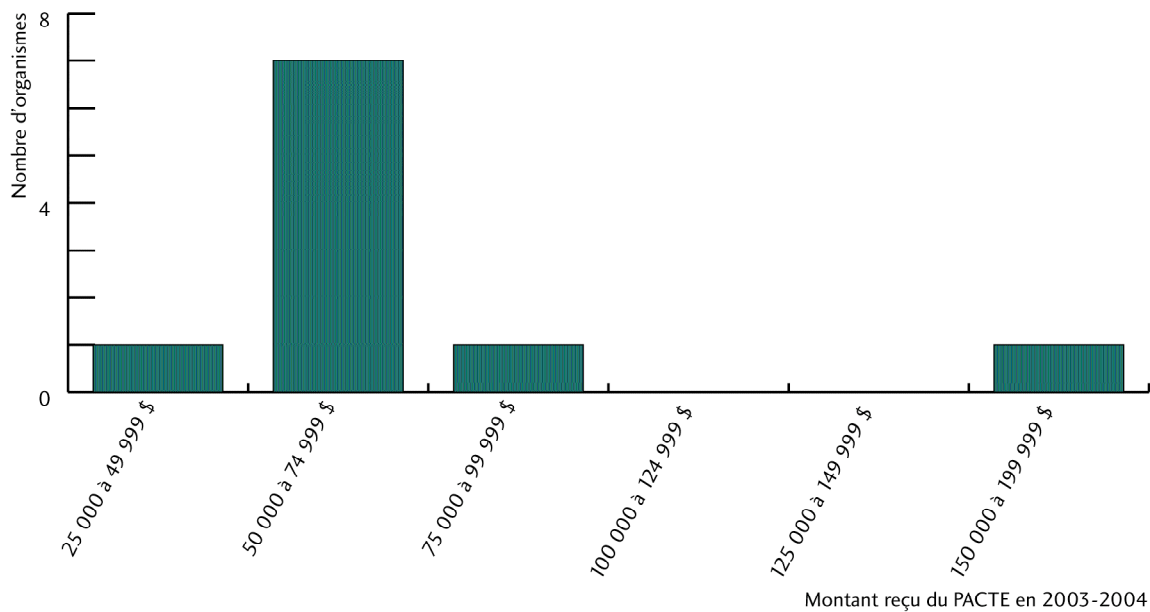
²⁸ Pour plus d'information sur le rattachement ministériel des organismes, voir le chapitre 3 portant sur le contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation.

²⁹ Des modifications peuvent avoir été apportées relativement au rattachement ministériel de certains groupes depuis le moment où la collecte de données a été effectuée.

Financement

Les montants versés par le PACTE en 2003-2004 aux groupes de formation continue ont été de 45 890 \$ à 165 890 \$ avec une moyenne de 69 612 \$ et une médiane de 55 890 \$. Une grande majorité des groupes de formation continue (7/10) ont reçu un soutien du PACTE en 2003-2004 se situant de 50 000 \$ à 74 999 \$. Un groupe a reçu un soutien financier plus important se situant dans la tranche de 150 000 \$ à 199 000 \$ (figure 4.17).

Figure 4.17 Répartition des groupes de formation continue selon le montant reçu du PACTE en 2003-2004



En 2003-2004, les groupes de formation continue ont eu un revenu annuel total se situant de 77 685 \$ à 2 895 928 \$ avec une moyenne de 696 292 \$ et une médiane de 390 466 \$. En général, les revenus les plus élevés sont associés à un territoire d'intervention national (figure 4.18).

Quelle a été l'importance du soutien financier versé par le PACTE dans le revenu annuel total des groupes de formation continue en 2003-2004 ? Le montant reçu du PACTE a représenté 2,9 % à 64,4 % du revenu annuel total des organismes avec une moyenne de 26,5 % et une médiane de 17,5 %. Chez plus de la moitié des groupes (6/10), le montant reçu du PACTE a représenté moins de 25 % de leur revenu annuel total cette année-là (figure 4.19).

Figure 4.18 Répartition des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon leur revenu annuel total en 2003-2004

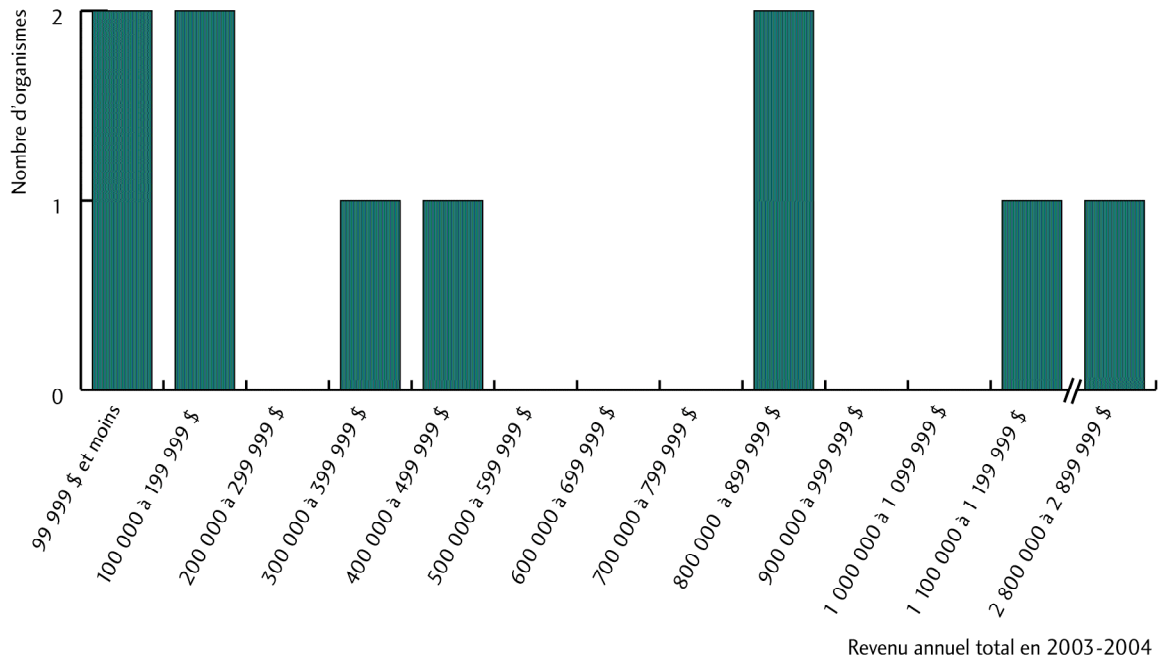
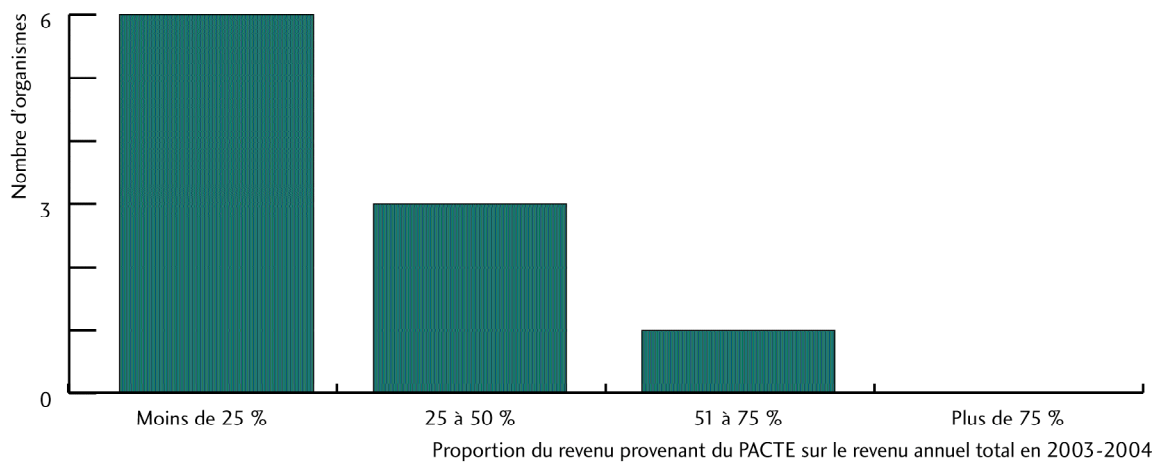


Figure 4.19 Répartition des groupes de formation continue selon la proportion du revenu provenant du PACTE sur le revenu annuel total en 2003-2004



Ressources humaines

La taille des équipes de travail des groupes de formation continue varie considérablement d'un groupe à l'autre. Alors que la permanence de certains groupes est assumée par une

seule personne, d'autres bénéficient de la présence d'une équipe de travail composée de plusieurs employé-es. Malgré tout, il y a souvent peu de postes permanents et la précarité demeure parce qu'une part importante du financement provient de projets spéciaux. Plusieurs groupes de formation continue font également appel à des contractuel-les afin de répondre au surplus de demandes de formation provenant des organismes communautaires ou encore, afin d'assurer la réalisation de mandats particuliers.

Si l'on ramène les heures de travail effectuées par les travailleuses et travailleurs réguliers en 2002-2003 sur une base de 35 heures par semaine et de 52 semaines par année, nous estimons qu'il y avait une moyenne de 7,4 et une médiane de 3,9 postes réguliers dans les groupes de formation continue en 2002-2003. La situation est très partagée, ainsi, trois groupes disposaient de l'équivalent de moins d'un poste alors que près d'un tiers des groupes avait de 3 à 5 postes et près d'un autre tiers, 6 postes et plus.

Chez un peu plus de la moitié des groupes de formation continue (6/10), une femme en assumait la coordination ou la direction au moment du dépôt de la demande 2003-2004 au MEQ.

4.4 Les écoles de la rue en 2003-2004

Faits saillants concernant ...

les données générales

- Il y avait cinq écoles de la rue soutenues par le PACTE.
- Ces organismes ont tous été incorporés entre 1983 et 1998.
- L'accréditation de ces groupes par le MEQ est récente : les premiers l'ont été en 2002-2003.
- Les écoles de la rue étaient présentes dans quatre régions administratives du Québec : la Capitale-Nationale, Montréal, la Montérégie et le Centre-du-Québec.
- Quatre d'entre elles intervenaient dans de grands centres urbains et leurs périphéries alors qu'une seule accomplissait son travail dans quelques petites localités éloignées des grands centres.

les pratiques

- Les écoles de la rue offrent un milieu où des jeunes de 16 à 25 ans peuvent acquérir une formation académique : formation de niveau secondaire, rafraîchissement scolaire, obtention de l'équivalence de secondaire V, alphabétisation.
- La formation académique est assurée par le personnel des commissions scolaires dans les locaux de l'organisme mais l'accueil, l'encadrement et le suivi sont assumés par les travailleuses et travailleurs des écoles de la rue.
- Cette formation académique est accompagnée d'un suivi psychosocial. Ces organismes offrent différents services et activités aux jeunes rejoints : services d'écoute, de support et de référence, services de première ligne (travail de rue), activités de sensibilisation et de prévention (toxicomanie, prostitution, taxage, racisme, etc.), services de dépannage alimentaire et vestimentaire, espaces de rencontres et d'activités pour les jeunes, services de suivi au logement, services juridiques, cours de formation technique, ateliers de croissance personnelle, services d'orientation scolaire, activités d'insertion à l'emploi, formations informatiques et enfin, possibilité de concevoir et réaliser différents projets dans le milieu (artistique, social, etc.).

les ressources financières et humaines

- Deux écoles de la rue avaient un seul port d'attache alors que les trois autres possédaient un double rattachement ministériel en 2003-2004.
- Soutien versé par le PACTE : moyenne de 50 534 \$ et médiane de 50 000 \$.
- Revenu annuel total : moyenne de 524 690 \$ et médiane de 260 342 \$.
- Proportion du PACTE sur le revenu annuel total : moyenne de 32,6 % et médiane

de 17,6 %.

- Il y avait l'équivalent d'une moyenne de 11,6 et d'une médiane de 10,2 postes réguliers dans les écoles de la rue en 2002-2003.

4.4.1 Quelques données générales

Ce secteur d'intervention était composé de cinq écoles de la rue et représentait 3,1 % des organismes financés par le PACTE en 2003-2004. Le premier organisme de ce secteur a été incorporé en 1983 alors que le plus récent avait, au moment de la collecte des données, obtenu son incorporation en 1998³⁰. Le soutien financier accordé par le MEQ aux écoles de la rue a débuté en 2002-2003 : quatre organismes avaient alors obtenu un financement dans le cadre du PSEPA.

En 2003-2004, les écoles de la rue étaient présentes dans 4 des 17 régions administratives du Québec : la Capitale-Nationale, Montréal, la Montérégie et le Centre-du-Québec. Elles intervenaient toutes, sauf une, dans de grands centres urbains et leurs périphéries³¹. Deux écoles de la rue avaient une action à portée régionale (une ville et ses banlieues, une MRC ou plusieurs villages ou localités), deux avaient une action à portée suprarégionale (deux régions ou plus mais sans couvrir l'ensemble du Québec) alors qu'une seule intervenait au niveau local (un quartier, une ville ou un village). Notons qu'il s'agit ici de l'étendue du territoire selon un découpage correspondant aux régions administratives des ministères et qui ne reflète pas nécessairement, comme dans le cas des organismes d'autres secteurs, les pratiques mises de l'avant par les écoles de la rue.

4.4.2 Les pratiques des écoles de la rue

La mission des écoles de la rue s'articule autour de deux grandes thématiques : *transformer la vie des personnes* et *agir sur la société*. Les organismes de ce secteur d'intervention insistent sur leur mission d'intégration sociale, scolaire et professionnelle ainsi que sur l'acquisition de compétences nouvelles par les personnes participantes : autonomie, capacité de s'exprimer et de participer, confiance en soi, etc. L'action sur le milieu est orientée vers la participation à des concertations dans le milieu, la prévention et la réduction des problèmes sociaux, la sensibilisation et la lutte contre les préjugés, l'appropriation par les personnes participantes d'un pouvoir d'agir sur leur vie et leur milieu ainsi que la défense et promotion des droits et des intérêts.

Le tableau 4.7 est une synthèse des différents énoncés qui traduisent la mission des écoles de la rue. Compte tenu du faible nombre d'organismes dans ce secteur d'interven-

³⁰ L'année d'incorporation légale d'un organisme ne correspond pas nécessairement au démarrage de ses activités ni à son année d'accréditation au ministère de l'Éducation. Ces deux événements peuvent survenir quelques mois ou quelques années plus tard.

³¹ Les organismes situés à l'intérieur des limites des 9 villes de plus de 100 000 habitant-es (Gatineau, Laval, Montréal, Longueuil, Sherbrooke, Trois-Rivières, Québec, Lévis et Saguenay) et des communautés métropolitaines de Montréal et de Québec ont été identifiés comme appartenant ou intervenant dans de grands centres urbains et leurs périphéries. Les données proviennent du ministère des Affaires municipales et des Régions, pour l'année 2005.

tion, tous les énoncés qui traduisent la mission de l'une ou l'autre des écoles de la rue ont été rapportés dans le tableau.

Tableau 4.7 Énoncés traduisant la mission des écoles de la rue soutenues par le PACTE en 2003-2004

| |
|--|
| <p>Transformer la vie des personnes</p> <p>En leur permettant de s'intégrer</p> <ul style="list-style-type: none">• socialement• au marché de l'emploi, au monde économique• au milieu scolaire <p>En leur permettant d'acquérir</p> <ul style="list-style-type: none">• de l'autonomie• la capacité de s'exprimer, de participer• de la confiance en soi• une meilleure qualité de vie• des relations familiales plus harmonieuses |
| <p>Agir sur la société</p> <ul style="list-style-type: none">• Créer, participer à des concertations et des collaborations• Prévenir, réduire, enrayer les problèmes sociaux• Sensibiliser, lutter contre les préjugés• Prendre du pouvoir sur sa vie, son milieu• Défendre et promouvoir les droits, les intérêts• S'impliquer dans son milieu |

Les organismes de ce secteur d'intervention insistent surtout sur l'importance de respecter les besoins et la réalité des personnes, d'adapter les outils, les méthodes et les approches et de créer une vie de groupe.

Comme l'indique le tableau 4.8, les écoles de la rue offrent un milieu où des jeunes de 16 à 25 ans peuvent acquérir une formation académique : formation de niveau secondaire, rafraîchissement scolaire, obtention de l'équivalence de secondaire V, alphabétisation. La formation académique est assurée par le personnel des commissions scolaires dans les locaux de l'organisme mais l'accueil, l'encadrement et le suivi sont assumés par les travailleuses et travailleurs des écoles de la rue. La formation académique est accompagnée d'un suivi psychosocial. Ces organismes offrent différents services et activités aux jeunes rejoints : services d'écoute, de support et de référence, services de première ligne (travail de rue), activités de sensibilisation et de prévention (toxicomanie, prostitution, taxage, racisme, etc.), services de dépannage alimentaire et vestimentaire, espaces de rencontres et d'activités pour les jeunes, services de suivi au logement, services

juridiques, cours de formation technique, ateliers de croissance personnelle, services d'orientation scolaire, activités d'insertion à l'emploi, formations aux nouvelles technologies et enfin, possibilité de concevoir et réaliser différents projets dans le milieu (artistique, social, etc.).

Tableau 4.8 Compilation des activités réalisées par les écoles de la rue soutenues par le PACTE en 2003-2004



● Activités réalisées par les écoles de la rue

4.4.3 Les ressources financières et humaines

Rattachement ministériel³²

Deux écoles de la rue avaient un seul port d'attache en 2003-2004 alors que les trois autres possédaient un double rattachement ministériel, c'est-à-dire que leur mission globale était soutenue à la fois par le MEQ et par le ministère de la Santé et des Services sociaux³³ (MSSS).

Financement

Les montants reçus du PACTE en 2003-2004 par les écoles de la rue ont été de 45 890 \$ à 60 000 \$ avec une moyenne de 50 534 \$ et une médiane de 50 000 \$.

En 2003-2004, les écoles de la rue ont eu un revenu annuel total de 61 105 \$ à 1 150 293 \$ avec une moyenne de 524 690 \$ et une médiane de 260 342 \$. Le montant reçu du PACTE a représenté 4,4 % à 98,2 % du revenu annuel de ces organismes avec une moyenne de 32,6 % et une médiane de 17,6 %.

Ressources humaines

Si l'on ramène les heures de travail effectuées par les travailleuses et travailleurs réguliers en 2002-2003 sur une base de 35 heures par semaine et de 52 semaines par année, nous estimons qu'il y avait l'équivalent d'une moyenne de 11,6 postes et d'une médiane de 10,2 postes réguliers dans les écoles de la rue en 2002-2003.

Chez trois des cinq écoles de la rue, une femme en assumait la coordination ou la direction au moment du dépôt de la demande 2003-2004 au MEQ.

³² Pour plus d'information sur le rattachement ministériel des organismes, voir le chapitre 3 portant sur le contexte d'émergence des pratiques communautaires sur le terrain de l'éducation.

³³ Des modifications peuvent avoir été apportées relativement au rattachement ministériel de certains groupes depuis le moment où la collecte de données a été effectuée.

4.5 Les regroupements d'organismes en 2003-2004

Faits saillants concernant ...

les données générales

- Il y avait trois regroupements d'organismes soutenus par le PACTE.
- Deux d'entre eux regroupaient des groupes d'alphabétisation et le troisième, des organismes de lutte au décrochage scolaire.
- Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) a été incorporé en 1982. Le regroupement des groupes anglophones en alphabétisation existait depuis 1982 mais a pris la forme qu'on lui connaît aujourd'hui en 1995 : le Laubach Literacy Canada-Quebec/Literacy Volunteers of Quebec (LLC-Q/LVQ). En 2003, le Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC) est devenu le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) et a ainsi élargi son niveau de représentation à l'échelle du Québec.
- Ces trois regroupements interviennent au niveau national.
- Aucun des regroupements d'organismes n'avait un double rattachement ministériel en 2003-2004.

les pratiques

- Les organismes de ce secteur d'intervention réalisent un large éventail d'activités : formation et soutien aux groupes membres, concertation avec le milieu, représentation et analyse politique, édition et publication, recherche et amélioration des pratiques, défense des droits, sensibilisation, organisation d'activités publiques ou d'échanges, activités de formation et d'échanges pour les personnes qui participent aux activités des organismes membres, etc.

4.5.1 Quelques données générales

Compte tenu de caractéristiques bien particulières de ces organismes, notamment le revenu, nous les avons traités comme un secteur en soi bien qu'au MEQ, ils sont associés au secteur auquel leurs membres sont rattachés. Ce secteur d'intervention était composé de trois regroupements et représentait 1,9 % des organismes financés par le PACTE en 2003-2004.

Deux de ces organismes regroupaient des groupes d'alphabétisation : le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et le Laubach Literacy Canada-Quebec / Literacy Volunteers of Quebec (LLC-Q/LVQ) alors que le troisième, le

Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD), regroupait des organismes de lutte au décrochage scolaire. Le RGPAQ a été fondé en 1982. Le regroupement des groupes anglophones en alphabétisation existait depuis 1982 mais a pris la forme qu'on lui connaît aujourd'hui en 1995 : le Laubach Literacy Canada-Quebec/Literacy Volunteers of Quebec (LLC-Q/LVQ). En 2003, le Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC) est devenu le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) et a ainsi élargi son niveau de représentation à l'échelle du Québec.

Tous les organismes de ce secteur d'intervention étaient situés dans de grands centres urbains et leurs périphéries (deux à Montréal et un en Montérégie) mais intervenaient au niveau national³⁴.

Compte tenu du nombre restreint d'organismes dans ce secteur d'intervention et de leurs particularités respectives, nous avons choisi de nous concentrer sur les pratiques de ces organismes et de ne pas présenter les données relatives aux ressources humaines et financières qui n'apporteraient pas d'information pertinente pour la compréhension de ce secteur.

4.5.2 Les pratiques des regroupements

Les trois regroupements d'organismes orientent leurs actions vers la société : sensibiliser et lutter contre les préjugés, créer et participer à des concertations et collaborations, prévenir, réduire et enrayer les problèmes sociaux, défendre et promouvoir les droits et intérêts, analyser les problèmes sociaux, obtenir une reconnaissance pour les organismes ainsi que favoriser l'implication dans son milieu de vie.

Le tableau 4.9 est une synthèse des différents énoncés qui traduisent la mission des regroupements d'organismes. Compte tenu du faible nombre d'organismes dans ce secteur d'intervention, tous les énoncés qui traduisent la mission de l'un ou l'autre des regroupements ont été rapportés dans le tableau.

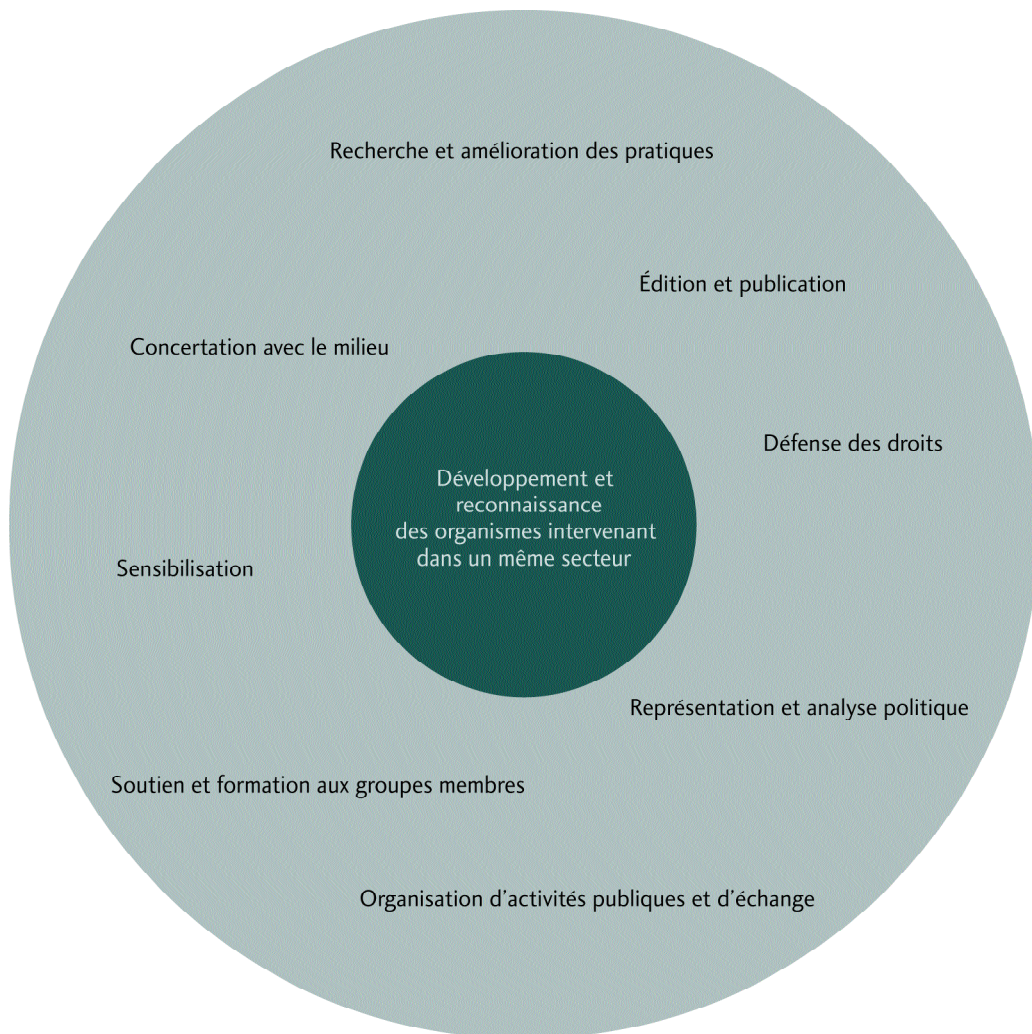
Les organismes de ce secteur d'intervention réalisent un large éventail d'activités : formation et soutien aux groupes membres, concertation avec le milieu, représentation et analyse politique, édition et publication, recherche et amélioration des pratiques, défense des droits, sensibilisation, organisation d'activités publiques ou d'échanges, activités de formation et d'échanges pour les personnes qui participent aux activités des organismes membres, etc. (tableau 4.10).

³⁴ Les organismes situés à l'intérieur des limites des 9 villes de plus de 100 000 habitant-es (Gatineau, Laval, Montréal, Longueuil, Sherbrooke, Trois-Rivières, Québec, Lévis et Saguenay) et des communautés métropolitaines de Montréal et de Québec ont été identifiés comme appartenant ou intervenant dans de grands centres urbains et leurs périphéries. Les données proviennent du ministère des Affaires municipales et des Régions, pour l'année 2005.

Tableau 4.9 Énoncés traduisant la mission des regroupements d'organismes soutenus par le PACTE en 2003-2004

| |
|--|
| <p>Agir sur la société</p> <ul style="list-style-type: none">• Sensibiliser, lutter contre les préjugés• Créer, participer à des concertations et des collaborations• Défendre et promouvoir les droits, les intérêts• Obtenir une reconnaissance des organismes• Prévenir, réduire et enrayer les problèmes sociaux• Analyser les problèmes sociaux |
|--|

Tableau 4. 10 Compilation des activités réalisées par les regroupements d'organismes soutenus par le PACTE en 2003-2004



● Activités réalisées par les regroupements d'organismes

Les portraits que nous venons de voir ont été tirés des données issues du matériel que le MELS possède au sujet des organismes des différents secteurs, documents allant du rapport d'activité annuel aux dépliants promotionnels des organismes.

Un regard sur l'ensemble des portraits des organismes financés au PACTE nous informe d'activités très diversifiées qui sont venues enrichir leurs pratiques au fil des ans. Les activités sont adaptées aux situations des personnes rejointes et organisées en fonction du territoire. De plus, le fait d'être situé à proximité d'un grand centre ou non a des incidences notamment sur l'accès à un éventail plus ou moins large de sources de financement de même que sur l'accès à certains types de services en terme de recherche et de formation par exemple, comme les participant-es aux groupes de discussion et les personnes-clé l'ont souligné. Les portraits ont aussi fait ressortir un financement inadéquat généralisé qui semble d'ailleurs responsable de la taille des équipes de travail, lesquelles apparaissent petites en regard du travail à accomplir.

En croisant ces portraits des secteurs avec le contenu des chartes d'incorporation et avec les informations obtenues par les groupes de discussion et les personnes-clé, et en s'inspirant de divers travaux qui eux aussi tentent de cerner les fondements et les discours d'organismes communautaires, nous avons élaboré une typologie qui rend compte des courants de pratiques présents chez les organismes communautaires actifs en éducation. Cette typologie vient élargir la vision des organismes fournie par les portraits notamment parce qu'elle cerne davantage les dimensions relatives à la vie associative et démocratique des organismes.

CHAPITRE 5

VERS UNE TYPOLOGIE DES COURANTS DE PRATIQUES

L'analyse typologique peut être définie comme « un instrument de clarification du réel et d'intelligibilité des relations sociales, qui consiste à comparer les résultats des enquêtes à une idée abstraite construite par le chercheur en fonction de son point de vue » (SCHNAPPER, 1999 : 5). Elle est un outil théorique qui permet de mieux appréhender une réalité sociale complexe en la présentant sous une forme simplifiée et schématisée. En concentrant son analyse sur des angles de vue particuliers, la typologie a certes un effet réducteur et ne peut rendre compte de toutes les nuances de la réalité : elle vise cependant à faire ressortir certaines caractéristiques fondamentales de l'action observée.

La typologie des courants de pratiques proposée ici s'appuie sur le sens que les acteurs accordent à leurs actions : l'analyse qu'ils font du problème ainsi que la perspective d'action qu'ils adoptent. En effet, la manière dont les problèmes sont perçus et analysés influence grandement les pratiques développées par les organismes. Nous avons ainsi distingué trois courants de pratiques : *l'aide, la transformation des rapports sociaux et l'intégration sociale*. Cette typologie s'inspire aussi des trois concepts que nous avons identifiés au départ : les *traditions de l'action communautaire* (DUVAL *et al.*, 2005), les *univers symboliques des organismes communautaires* (BELLEAU, 1999) ainsi que les *types de pratiques d'engagement* (HAVARD DUCLOS et NICOURD, 2005)³⁵. Des travaux de Duval *et al.*, nous avons retenu comment l'action d'un organisme reste marquée par la tradition dans laquelle elle s'insère à la naissance. Au Québec, les organismes se rattachent le plus souvent à l'une ou l'autre des traditions que sont celle de nature caritative, celle qu'on qualifie « d'animation sociale », celle fondée sur une perspective identitaire, ou encore en adoptant une approche plus récente misant sur le partenariat et la concertation. Pour leur part, les travaux de Belleau nous ont indiqué une marche à suivre pour identifier le sens que donnent les organismes à leur action et plus particulièrement, ils nous ont servi à identifier les principales dimensions à travers lesquelles s'exprime la mission éducative des organismes : milieu de vie, milieu d'apprentissage, milieu de travail et milieu de défense et de promotion. Finalement, les travaux de Havard Duclos et Nicourd sur les types d'engagement à l'œuvre dans les organismes ont grandement influencé la construction de notre typologie des courants de pratiques observables chez les organismes actifs sur le terrain de l'éducation au Québec. Rappelons que les trois types de pratiques d'engagement définis par ces auteures sont les pratiques de réparation, les pratiques d'éducation et les pratiques d'émancipation collective. En fait, chaque courant de pratiques mis de l'avant ici correspond à un des types de pratiques d'engagement formulés par Havard Duclos et Nicourd à la différence qu'il s'actualise dans des organismes oeuvrant spécifiquement dans le champ de l'éducation.

Comme toute typologie, celle-ci constitue une représentation théorique du réel et non pas la réalité elle-même et c'est pourquoi, aucun des organismes soutenus par le PACTE

³⁵ Voir chapitre 1.3.

ne s'inscrit tout à fait dans l'un ou l'autre des courants de pratiques identifiés dans cette recherche. Les organismes sont généralement influencés par plus d'un courant de pratiques et les orientations qui guident leurs actions ne sont pas définitives : les pratiques se transforment tout au long du développement des organismes. L'objectif de cet exercice n'est pas de classer les organismes mais de mieux saisir les logiques à l'œuvre afin « de mieux comprendre les comportements et les discours observés » (SCHNAPPER, 1999 : 113).

Le courant de pratiques caractérisé par l'aide

Le courant de pratiques associé à l'aide pointe principalement les malchances et les problèmes personnels pour expliquer les difficultés vécues par les individus pendant leur parcours scolaire. Des troubles d'apprentissage, des problèmes familiaux ou de consommation, par exemple, ont occasionné des retards ou des abandons scolaires. Ces difficultés ont entraîné des manques chez les individus que la démarche éducative proposée visera à combler par l'acquisition de connaissances et d'habiletés, qui permettront aux personnes d'être plus autonomes dans leur vie quotidienne et de retrouver leur dignité. Les apprentissages sont résolument orientés vers la vie quotidienne des individus : être capable de se louer un logement, de gérer son budget, de comprendre des recommandations médicales, de pouvoir suivre les règles et les normes sociales, etc. On parle alors d'une éducation à visée « fonctionnelle ».

Ce courant, qui rappelle les associations d'inspiration caritative ou philanthropique, cherche à apporter une aide directe aux besoins immédiats des personnes : une personne est aidée par une personne aidante. Dans ce courant de pratiques, on positionne rarement son action en fonction des interventions institutionnelles et on la situe encore moins dans une analyse critique de celles-ci. En dernier lieu, remarquons que l'une des contributions marquantes de ce courant de pratiques est sa capacité à rejoindre des personnes très marginalisées, là où elles vivent, pour leur offrir des services précis qui prennent en compte leurs préoccupations immédiates.

« Aider les analphabètes en leur montrant à lire, à écrire et à compter. »

« Aider une personne à acquérir et à développer les outils qui lui permettront de fonctionner de façon plus autonome lors de ses interactions avec l'environnement. »

Le courant de pratiques caractérisé par la transformation des rapports sociaux

Ce courant de pratiques s'appuie sur la conviction que les problèmes sociaux relèvent d'inégalités structurelles et sociales : ce sont surtout les inégalités de revenus et la pauvreté de même que leurs effets sur l'ensemble de la structure sociale qui sont à la

source des inégalités en matière d'éducation. Les pratiques visent alors une transformation des rapports sociaux vers une société plus égalitaire et la reconnaissance des droits des personnes. Le processus d'apprentissage est dans ce cas clairement investi d'une double fonction : non seulement vise-t-il l'acquisition des codes, mais également l'appropriation d'un plus grand pouvoir sur sa vie et son environnement. La réflexion sur les questions sociales, politiques, économiques et culturelles qui influencent la vie quotidienne des individus est intégrée aux apprentissages : faire des liens entre la réalité des uns et des autres, chercher à identifier les causes des problèmes, développer son sens critique, etc. Le développement des capacités de participation sociale est aussi au nombre des objectifs éducatifs : devenir capable de prendre la parole et de donner son opinion, de questionner un-e représentant-e politique, de participer à une structure démocratique ou à une action collective, etc.

S'insérant dans la tradition de l'animation sociale, ce courant privilégie les approches d'éducation populaire autonome et de conscientisation pour actualiser sa mission éducative³⁶. Dans sa recherche de rapports égalitaires entre les individus, il reconnaît l'existence de différentes formes de savoirs et de compétences, et mise sur l'échange de ceux-ci comme source supplémentaire de connaissances. Ce courant de pratiques a développé une vision critique de l'intervention institutionnelle en matière d'éducation. C'est pourquoi, l'une de ses contributions majeures est sans doute d'avoir déployé une action à double portée : améliorer les conditions de vie des personnes et, en même temps, contribuer à une certaine démocratisation de l'éducation et de la société, en développant un discours critique et en facilitant l'exercice de la citoyenneté aux personnes actives dans les organismes.

« Favoriser une prise de conscience personnelle et collective de la réalité vécue en milieu populaire, aussi bien socialement, économiquement, politiquement et culturellement. »

« Permettre aux personnes de prendre conscience de leurs droits et de s'engager dans des luttes pour dénoncer et corriger les situations abusives. »

Le courant de pratiques caractérisé par l'intégration sociale

Identifiant que certaines personnes ne réussissent pas à s'intégrer et à suivre le parcours scolaire régulier à la suite de difficultés familiales et sociales, ce courant de pratiques cherche à favoriser leur intégration sociale et professionnelle et à leur permettre de prendre leur place dans la société. Les apprentissages sont alors orientés vers l'acquisition de compétences et d'habiletés personnelles de même que le développement d'une plus grande estime et affirmation personnelles. Ces acquisitions se déclinent souvent ainsi :

³⁶ Voir annexe 2.

développer une discipline personnelle et une méthode de travail, découvrir ses passions et ses intérêts, déterminer ses choix de vie et les mettre en œuvre...

Prenant appui sur la tradition d'intervention sociale, ce courant de pratiques propose un ensemble d'activités individuelles et de groupe qui s'inscrivent souvent dans un parcours visant à ce que l'individu prenne sa place dans la société. Un suivi individualisé où un-e intervenant-e encadre et soutient la démarche d'intégration sociale ou professionnelle d'un individu est la formule privilégiée. Se définissant comme complémentaire aux interventions institutionnelles en suppléant aux « ratés » du système, la contribution la plus marquante de ce courant de pratiques est probablement sa préoccupation à nommer et à systématiser les pratiques d'intervention au fur et à mesure qu'elles se développent. En effet, la place privilégiée accordée au travail en concertation exige de la part des organismes influencés par ce courant qu'ils développent un discours qui clarifie constamment le bien-fondé des interventions mises de l'avant et expérimentées.

« Nous souhaitons permettre aux personnes de devenir des adultes bien insérés dans leur famille, leur milieu scolaire, social et professionnel. »

« Un milieu qui favorise d'abord la croissance personnelle et l'insertion sociale afin de surmonter la rupture des liens familiaux ou sociétaux. »

Droit à l'éducation pour toutes et tous

Finalement, il est essentiel de souligner que le droit à l'éducation pour toutes et tous est sous-jacent à l'action des trois courants de pratiques. Les courants de pratiques - aide, transformation des rapports sociaux et intégration sociale - offrent chacun une manière d'actualiser le droit à l'éducation pour toutes les personnes qui composent la société québécoise (tableau 5.1).

Tableau 5.1 Typologie des courants de pratiques

| Aide | Transformation des rapports sociaux | Intégration sociale |
|---|--|---|
| FONDEMENTS DE L'ACTION | | |
| Les problèmes relèvent de malchances et de difficultés personnelles. | Les problèmes relèvent d'inégalités structurelles et sociales. | Les problèmes relèvent de difficultés familiales et sociales. |
| Réparer les malchances, combler les manques. | Favoriser une plus grande justice sociale et l'avancement des droits sociaux et politiques. | Favoriser l'intégration sociale et professionnelle. |
| En dehors des interventions institutionnelles | En critique des institutions | En complémentarité aux institutions |
| EXPRESSION DE LA MISSION ÉDUCATIVE | | |
| Apprendre pour être plus autonome et retrouver sa dignité. | Apprendre pour acquérir du pouvoir sur sa vie et son environnement. | Apprendre pour prendre sa place dans la société. |
| Les apprentissages sont orientés vers la réponse aux besoins liés à la vie quotidienne des individus. | Les apprentissages se font à travers la prise en compte des enjeux sociaux, politiques, économiques et culturels et une plus grande participation sociale. | Les apprentissages sont orientés vers le développement des compétences et habiletés personnelles, l'estime et l'affirmation de soi. |
| Aide directe en réponse aux besoins immédiats des personnes | Éducation populaire et action collective | Intervention sociale, intervention psychosociale et concertation |
| VOCABULAIRE ASSOCIÉ | | |
| Aide Compassion Bénévoles Personnes démunies Confiance en soi et dignité | Éducation populaire Citoyenneté Participation Conscientisation Démocratie Empowerment collectif Lutte à la pauvreté | Prévention Réduction des risques Intégration Responsabilisation Prise en charge et autonomie personnelle Empowerment individuel Estime de soi |

CHAPITRE 6

DIVERSITÉ, INNOVATION, SPÉCIFICITÉ, COMPLÉMENTARITÉ

Les organismes communautaires oeuvrant sur le terrain de l'éducation appartiennent à l'univers de l'action communautaire autonome. De tels organismes sont apparus en grand nombre dans les villes et dans les campagnes à partir des années 1960 et on en trouve maintenant sur tout le territoire québécois. Leurs champs d'intervention sont variés, ils touchent la santé, les services sociaux, l'éducation, le loisir, la culture... En éducation, le ministère responsable, quand il a commandé la présente recherche, voulait mieux connaître les organismes qu'il soutient et du même coup, outiller ces derniers.

Le MEQ voulait cerner principalement quatre éléments qui composent l'intervention des organismes communautaires qu'il appuie financièrement. Ces éléments, rappelons-le, sont la diversité des pratiques, leur caractère novateur, la spécificité de chaque secteur d'intervention et la complémentarité des pratiques. En se basant sur les portraits des secteurs d'intervention et la typologie des courants de pratiques dégagés dans les chapitres précédents, nous sommes en mesure d'illustrer chacun des éléments de l'intervention retenus. Avant d'y arriver, nous relatons les traits les plus significatifs des organismes communautaires oeuvrant en éducation.

En fin de parcours, nous aurons mis en lumière une diversité de pratiques propres aux organismes communautaires qui les distinguent de l'éducation traditionnelle. Nous aurons une piste pour mieux comprendre d'où origine cette disposition à innover commune aux organismes communautaires. Nous aurons une meilleure représentation de la spécificité de chaque secteur après avoir dégagé la visée commune dissimulée derrière l'ensemble des activités pratiquées par les organismes composant chacun des secteurs. La présente section devrait aussi nous aider à mieux saisir le jeu de la complémentarité des pratiques sur le terrain de l'éducation. Des zones de vulnérabilité dans la vie des organismes sont alors dévoilés et les recommandations, au chapitre suivant, visent à les atténuer.

Caractéristiques communes

Tous les organismes communautaires dont il est question ici ont plusieurs traits en commun qu'ils partagent d'ailleurs avec l'ensemble du mouvement communautaire dont ils sont partie prenante. Il y a quelques années, dans le cadre de la mise sur pied du SACA, les organismes communautaires et l'appareil gouvernemental ont fait un énorme travail de systématisation pour décrire les groupes et leur action. Les résultats de ce travail sont consignés dans le document intitulé *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*³⁷.

³⁵ Voir le chapitre 1 pour une description des caractéristiques de l'action communautaire et de l'action communautaire autonome selon la politique gouvernementale de reconnaissance de l'action communautaire.

Nous inspirant de ce cadre et des autres définitions qui circulent dans le mouvement communautaire, nous pouvons dire que les groupes communautaires en éducation se caractérisent généralement par l'enracinement dans le milieu, l'adoption d'une approche globale de la personne, le développement d'une vie associative et démocratique accordant une place importante aux personnes qui fréquentent les organismes, une visée de transformation sociale ainsi qu'une volonté de préserver son autonomie et son indépendance d'action. Par ailleurs, ces caractéristiques ne se concrétisent pas de la même façon d'un organisme à un autre et tous n'y accordent pas la même importance. Il arrive même qu'un groupe ait une partie de son travail assujéti à une institution du milieu le plaçant ainsi dans une situation où il aura à conquérir ou à reconquérir son autonomie et son indépendance d'action.

Outre les caractéristiques qui viennent d'être énumérées, les organismes qui ont une implication spécifique en éducation ont un autre point en commun qui les distingue du milieu traditionnel. Peu importe le secteur d'intervention dans lequel ils interviennent et la perspective d'action qu'ils adoptent, tous ces organismes partagent une vision de l'éducation fondée sur le droit à l'éducation pour toutes et tous. Ils actualisent différemment ce droit, chacun y travaillant sur la base de ce qu'il considère être le déterminant de la capacité d'apprendre ou, plus largement, de la capacité de s'émanciper. En retenant un déterminant ou un autre pour orienter leurs actions, les groupes développent des pratiques en conséquence. C'est une des raisons qui explique le très large éventail de pratiques d'action communautaire établies dans le champ de l'éducation. La prochaine section nous donne d'ailleurs un aperçu de cette diversité de pratiques.

Diversité des pratiques

Sans exposer toutes les facettes de cette diversité, permettons-nous de présenter quelques pratiques en les associant aux principales caractéristiques de l'action communautaire.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre sur les portraits, les organismes interviennent dans des milieux très variés : urbain ou non, éloigné ou à proximité des grands centres, avec une faible ou une forte densité de population. Il y a des milieux bien dotés de services et des milieux où les groupes communautaires sont presque seuls à intervenir en bonne partie à cause de ratés dans la responsabilité de l'État ou encore du désengagement de celui-ci. Des milieux où la population est vieillissante et homogène et des quartiers où l'on retrouve beaucoup de jeunes qui sont issus de communautés ethno-culturelles diverses. Les personnes rejointes par les organismes présentent des profils variés à plusieurs points de vue : il n'en reste pas moins que plusieurs d'entre elles font face à la pauvreté et à l'insécurité économique, à l'exclusion et à la fragilisation du tissu social ainsi qu'à l'affaiblissement des protections sociales et des services publics, toutes des conditions qui ont des effets néfastes sur l'apprentissage et dont les organismes tiennent compte dans leur façon d'intervenir.

L'enracinement dans la communauté qui caractérise les organismes soutenus par le PACTE, c'est-à-dire leur proximité avec les milieux de vie des personnes et les liens qu'ils entretiennent avec les autres composantes du mouvement communautaire, joue pour beaucoup dans leur capacité à comprendre la situation des personnes qu'ils rejoignent et la dynamique des milieux dans lesquels celles-ci évoluent. En fonction de ces réalités mais aussi des ressources financières disponibles, les organismes ont développé une grande diversité de réponses à un même type de besoins : par exemple, les apprentissages se réalisent sous la forme d'ateliers, de tutorat ou de jumelage ou encore de projets communautaires... Des groupes ont fait le choix d'offrir leurs services à des populations présentant des caractéristiques particulières ou alors, d'adapter leurs activités afin d'intégrer ces personnes dans leurs activités régulières. Des organismes ont décentralisé leurs activités pour les rendre accessibles aux personnes qui désirent y participer. Certains offrent des activités le soir afin d'accueillir des personnes peu disponibles pour participer à des ateliers de jour, par exemple, des travailleuses et travailleurs ou des personnes qui ont des jeunes enfants. La diversité se manifeste dans toutes les dimensions d'un organisme ce qui, par exemple, explique pourquoi on ne fait pas de l'alphabétisation ou de la lutte au décrochage scolaire de la même façon d'un organisme à un autre, d'un quartier à un autre ou d'une municipalité à une autre.

L'approche éducative adoptée par les organismes soutenus par le PACTE est résolument globale et contribue aussi à la diversification des pratiques. Ses objectifs débordent largement le rehaussement du niveau de scolarité ou de qualification professionnelle. Contrairement à l'école traditionnelle qui tend à se désengager face aux problèmes des personnes, l'approche privilégiée par les organismes communautaires tend à s'intéresser à toutes les dimensions de la vie des personnes y compris les problèmes qui les accablent tout en refusant de réduire une personne à ses problèmes ou à ses difficultés. Cette prise en compte de l'ensemble de la vie des personnes (les conditions de vie et d'apprentissage, les acquis et les forces, les difficultés, les compétences, les aspirations, le potentiel...) se manifeste elle aussi différemment d'un organisme à un autre. L'approche globale adoptée par les organismes les amène à être actifs dans divers champs de l'organisation sociale (développement local, santé et services sociaux, logement social, accès à l'emploi, démocratisation du processus électoral, accès à l'information...). Des groupes actualisent cette approche en conjuguant des activités qui s'inscrivent dans des univers différents : réalisation simultanée de cuisines collectives, d'activités de prévention et de sensibilisation dans le milieu, d'activités de création artistique, par exemple; mise en place d'un milieu de vie pour les personnes rejointes, initiation d'une lutte visant un plus grand accès au transport collectif pour les personnes participantes, soutien et encouragement à une prise de parole de leur part lors d'une assemblée publique.

La vie associative et démocratique des organismes communautaires soutenus par le PACTE est une autre dimension où l'on observe une diversité de pratiques. Bien qu'ils doivent être dirigés par un conseil d'administration indépendant du réseau public et répondre à certaines exigences légales parce qu'ils sont à but non lucratif, ces organismes ont développé, de façons différentes, leur vie associative et démocratique ainsi que l'implication des personnes qui participent aux activités. Plusieurs font de l'appren-

tissage de la vie démocratique un de leurs objectifs éducatifs majeurs : un effort important est alors apporté à la préparation de la participation des membres à l'assemblée générale et à l'exercice de leur droit de parole par exemple. Certains groupes ont réservé des sièges au conseil d'administration pour les personnes qui les fréquentent alors que d'autres ont prévu des espaces de participation et de délibération spécifiques. Ces différentes façons d'organiser la vie associative et démocratique reflètent un autre pan de la diversité de l'action des groupes.

Enfin, mentionnons que la diversité est aussi fonction des conditions dont les organismes bénéficient pour le développement de leurs pratiques : l'accès à un éventail plus ou moins large de sources de financement, le revenu comme tel, la présence ou non dans le milieu d'autres organismes communautaires, la possibilité ou non de recourir à des ressources en formation ou à des ressources universitaires...

Innovation

L'action communautaire autonome est généralement reconnue pour sa grande capacité d'innovation. Soutenant que « les organismes communautaires ont été des *éclaireurs* », Lorraine Guay nous rappelle qu'ils « ont développé une multitude d'initiatives souvent très novatrices, originales, osées, pour répondre *autrement* à des besoins anciens ou nouveaux » (1999 : 85).

Les trois groupes de discussions que nous avons réalisés sur le thème de l'innovation dans le cadre de cette recherche, de même que les entrevues avec des personnes-clé, ont aussi souligné la capacité d'innover des organismes communautaires appartenant à l'un ou l'autre des secteurs. Nous verrons d'autres exemples relevant plus spécifiquement de la pédagogie et du transfert des connaissances mais voici d'abord deux exemples qui démontrent la souplesse dont les organismes font preuve tout en illustrant leur aptitude à l'innovation sur le plan organisationnel : des organismes mettent sur pied des cuisines collectives qui aident à fixer les nouveaux apprentissages réalisés en lecture ou en mathématiques tout en permettant aux personnes impliquées de s'offrir une alimentation saine à bas prix, alors qu'une école de la rue offre de la formation dans une maison de jeunes.

Dans le domaine du transfert des connaissances, un groupe de formation s'est associé à une université afin d'élaborer une formation sur l'évaluation des organismes communautaires; en bout de ligne, l'initiative a permis au groupe de développer une vaste expertise en évaluation des organismes communautaires dont ceux-ci peuvent facilement profiter. Des organismes appartenant à un même secteur accueilleront à tour de rôle des stagiaires venus des autres organismes de la région. Cette formule de formation inusitée aide les groupes à faire connaître leurs pratiques et à partager leurs savoirs, en les incitant d'abord à systématiser leurs propres pratiques. D'autres groupes intègrent certaines de leurs activités à des événements culturels, comme des expositions dans les musées ou un festival du conte, ce qui permet aux participant-es de faire valoir leurs talents auprès des autres membres de la communauté et de partager leurs connaissances.

Un groupe d'alphabétisation en périphérie de Montréal a instauré une manière de travailler avec les récits de vie, ceux des participant-es et ceux des animatrices et animateurs, à la suite d'une série de recherches-actions menées en collaboration avec une université.

Finalement, notons que même les nouvelles technologies n'échappent pas à la fibre d'innovation des organismes en éducation. Certains forment les groupes de base aux TIC, un autre monte des formations à distance, un autre initie au féminisme en offrant une formation en ligne.

Bien que leurs pratiques regorgent d'« innovations », les organismes communautaires refusent catégoriquement d'enfermer cette compétence dans le concept de « projet novateur » répandu dans bon nombre de programmes de subventions depuis maintenant deux décennies, parce qu'ils considèrent l'innovation comme une qualité intrinsèque des pratiques de l'action communautaire autonome :

On ne part pas avec l'objectif qu'on fait de l'innovation. On part des gens et on regarde avec eux des solutions qui répondent à leurs besoins. C'est réducteur de parler de projet novateur comme on le fait dans les programmes de subventions alors qu'on est toujours dans un processus d'innovation. (Groupe de discussion du 2 décembre 2005)

En effet, pour les organismes étudiés dans cette recherche, la capacité à renouveler les pratiques ne repose pas sur la mise en place à tout prix de nouvelles approches ou de nouveaux projets. L'innovation est possible grâce à la prise en compte constante par les organismes des problèmes et des besoins de la communauté ce qui les habilite à identifier les nouveaux besoins dès qu'ils surgissent. Les organismes y répondent alors, en dehors d'un programme préconçu et figé, avec souplesse et imagination en suscitant la participation des personnes concernées à l'ensemble de la démarche éducative, associative ou démocratique.

Notons cependant que le temps fait souvent défaut aux organismes pour ajuster, adapter ou renouveler leurs pratiques aussi rapidement qu'il conviendrait de le faire dans certaines circonstances. Leurs équipes trop réduites n'arrivent pas toujours à concilier recherche de financement et adaptation des pratiques, l'une et l'autre exigeant du temps non disponible. Le nombre d'heures d'intervention dont la plupart des groupes disposent est insuffisant pour renouveler leurs pratiques au rythme qu'ils le souhaiteraient.

Spécificité de chaque secteur

D'entrée de jeu, il faut ici souligner un point commun à tous les secteurs en terme de spécificité. Les organismes d'alphabétisation, ceux de lutte au décrochage scolaire et les regroupements qui les représentent, de même que les écoles de la rue et les groupes de formation continue sont tous, objectivement, des alternatives aux institutions et aux établissements publics. En effet, les pratiques mises de l'avant par les organismes communautaires se distinguent de celles généralement déployées par les autres acteurs du milieu de l'éducation. Rappelons-nous l'approche globale de la personne et les autres caractéristiques fondamentales de l'action communautaire autonome que nous venons de voir, pour s'en convaincre. Interpellés par la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, les organismes communautaires participent à l'éducation informelle, c'est-à-dire une éducation qui use de stratégies diverses en réponse aux multiples manières d'apprendre, une éducation qui est offerte dans des cadres physiques inhabituels et dont les objectifs dépassent de façon générale le rehaussement du niveau de scolarité : ce sont là aussi des façons de faire qui les distinguent du milieu éducatif institutionnel.

Par ailleurs, chaque secteur est spécifique par rapport aux autres. Cela ressort clairement quand les organismes parlent de leur raison d'être. En effet, l'analyse de ce discours a permis, dans le chapitre sur les portraits des secteurs, de mettre en lumière une portion de mission commune à tous les organismes d'un même secteur. C'est là nous semble-t-il, qu'il faut chercher le spécifique à chaque secteur. Nous reprenons donc intégralement ce qui constituait le cœur des activités réalisées dans chacun des secteurs :

La mission de tous les **organismes d'alphabétisation** comprend l'accès à des activités de lecture, d'écriture et de mathématiques à partir des besoins et des situations vécues par les personnes peu alphabétisées.

La spécificité des **organismes de lutte au décrochage scolaire** tient à l'offre de services de soutien éducatif en milieu scolaire ou en milieu communautaire afin de faciliter le parcours scolaire des jeunes et de réduire l'abandon scolaire.

Pour leur part, les **groupes de formation continue** ont tous, parmi leurs objectifs d'offrir formation et perfectionnement aux bénévoles, aux militant-es de même qu'aux travailleuses et travailleurs des organismes communautaires dans une visée de développement des pratiques de ces derniers et d'amélioration des conditions de vie des populations.

Les **écoles de la rue** se distinguent quant à elles des autres secteurs en ce qu'elles offrent un milieu où des jeunes peuvent acquérir une formation académique et participer à un programme d'intégration sociale et professionnelle.

Finalement, les **regroupements d'organismes** s'occupent spécifiquement du développement et de la reconnaissance des organismes intervenant dans un même secteur.

Chaque secteur, avec sa spécificité, contribue à permettre aux personnes en marge du système scolaire de réaliser les apprentissages qui les aident à améliorer leurs conditions de vie. Mis bout à bout, le travail effectué par chacun des secteurs apparaît complémentaire à celui des autres; voyons ce qu'il en est.

Complémentarité des pratiques

La spécificité de chaque secteur d'intervention et la diversité des pratiques des organismes communautaires actifs sur le terrain de l'éducation peuvent donner, à première vue, l'impression d'une action concertée afin d'offrir des activités complémentaires dans une même communauté. On parle bien ici de complémentarité des pratiques communautaires entre elles et non d'une quelconque complémentarité entre le réseau public et le réseau communautaire; nous reviendrons plus loin sur cette autre question.

Effectivement, on peut observer la complémentarité des organismes communautaires à bien des égards, dans les objectifs spécifiques visés, dans les activités offertes, dans les résultats attendus, dans les approches pédagogiques utilisées... Bref, ils semblent complémentaires entre eux par leur mission et leur « manière de faire » singulières qui permettent entre autres de joindre des groupes sociaux différents.

Cela dit, ce qui motive l'action de chaque groupe est d'abord de contribuer à répondre aux besoins des personnes peu alphabétisées, peu scolarisées, celles qui veulent reprendre leurs études ou qui sont en situation de vulnérabilité par rapport au décrochage. Ces besoins sont tellement vastes que la préoccupation de complémentarité entre les organismes intervient rarement dans la mise sur pied et dans la détermination de leurs objectifs sauf, par exemple, en ce qui concerne les organismes nés de l'intervention d'une table de concertation. Dans ce cas, la planification de la mise en place du nouvel organisme se fait en dehors d'une logique comptable qui, elle, miserait surtout sur le nombre de personnes peu scolarisées sur un territoire pour déterminer le nombre de groupes d'alphabétisation ou d'écoles de la rue devant être implantées dans le milieu. Les seules statistiques sont rarement le facteur principal qui motive la mise en place d'un nouveau groupe ou d'une nouvelle activité quand le projet est issu de la communauté. En effet, les organismes communautaires abordent les problèmes avec une approche globale, comme nous l'avons démontré précédemment, et cette approche les autorise à étendre leur action aux facteurs déterminants de la capacité d'apprendre : en plus de transmettre des notions et des matières, les organismes communautaires agissent en amont pour mettre en place un minimum de conditions favorables à l'apprentissage.

Nous avons d'ailleurs fait allusion, dans la section sur la diversité, à cette position adoptée par des organismes communautaires qui consiste à agir sur les déterminants en

plus de favoriser l'acquisition des codes, se positionnant ainsi en rupture avec le milieu d'éducation traditionnel. Malgré cela, les organismes craignent l'imposition d'une complémentarité obligatoire entre les services qu'ils rendent et ceux offerts par le secteur public. Les tentatives répétées en ce sens dans le champ de la santé et des services sociaux les obligent effectivement à la vigilance d'autant plus que la reconnaissance de leur apport spécifique à la société reste fragile et incomplète.

En effet, le rôle central joué par les organismes communautaires en intervenant sur les déterminants de l'éducation n'est pas vraiment reconnu par le MELS malgré la politique de soutien à l'action communautaire et la politique de l'éducation des adultes et de la formation continue³⁸. Ce flou entretenu autour du rôle des organismes communautaires en éducation lui permet, comme bon lui semble, tantôt d'ignorer ces derniers, tantôt de les utiliser comme sous-traitants. En instaurant la sous-traitance, alors même qu'il se désengage de ses responsabilités, le ministère mystifie la population en simulant de se préoccuper de l'éducation de tous les membres de la société québécoise. En gros, ce flou évite au ministère une réelle reconnaissance, à preuve, le financement réduit dont les groupes doivent se contenter comme l'ont montré, en début du rapport, les portraits des organismes communautaires appartenant aux différents secteurs. Une reconnaissance complète de ce rôle protégerait les organismes communautaires d'une quelconque politique axée sur la complémentarité des services entre le secteur public et le secteur communautaire. Ce dernier s'oppose à ce type de complémentarité parce qu'il veut continuer d'agir «ailleurs et autrement» en toute indépendance du réseau traditionnel, pour jouer efficacement son rôle d'expérimentateur de nouvelles pratiques plus appropriées ; ce faisant, il fournit aussi au réseau public l'«oxygène » qui l'aidera à améliorer son intervention.

Malgré le manque de reconnaissance, la diversité des actions entreprises dans la communauté par les organismes financés au PACTE conduit, et ce sans réelle planification, à une certaine complémentarité des pratiques communautaires. La proximité avec le milieu entretient chez les organismes la capacité d'identifier les nouveaux besoins et à répondre adéquatement aux anciens comme aux nouveaux, ce qui assure une complémentarité de ces réponses probablement mieux adaptée que ne le ferait une programmation déterminée par le haut.

Depuis un peu plus d'une décennie, appelés à travailler en partenariat et en concertation, les organismes communautaires sont inévitablement amenés à discuter de la complémentarité de leurs actions. Pour rester en harmonie avec leur mission, ils doivent être vigilants face à une logique de planification sociale et continuer d'impliquer les personnes

³⁸ Des déclarations comme celle qui suit, sur le rôle joué par les organismes communautaires, restent à la fois trop générales et sans soutien conséquent : «En toute cohérence avec la politique gouvernementale de reconnaissance et de soutien des organismes communautaires qu'il vient d'adopter, le gouvernement souhaite reconnaître plus explicitement le rôle irremplaçable que ces groupes jouent dans le développement socioéconomique du Québec. Cette forme non scolaire d'intervention en matière de formation des adultes doit être légitimée officiellement; par la même occasion, le statut et la situation des organismes communautaires doivent être consolidés.» (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 2002 : 31).

concernées dans la recherche des solutions les plus appropriées aux situations qu'elles partagent.

En guise de conclusion

Le développement et le renouvellement des pratiques des organismes communautaires soutenus par le PACTE se réalisent grâce à leur proximité avec les milieux de vie des personnes rejointes et à l'approche globale qu'ils ont adoptée.

Encore faut-il que les organismes communautaires soutenus par le PACTE disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour s'arrêter, prendre le temps de réfléchir à leurs pratiques et échanger avec d'autres organismes. À ce niveau, la situation est préoccupante pour un grand nombre des organismes soutenus par le PACTE. À titre d'exemple : 85,7 % des organismes non-nationaux, ayant un seul port d'attache et soutenus par le PACTE en 2003-2004, recevaient un soutien à la mission globale inférieur au seuil plancher de consolidation (100 000 \$) et 96,0 % d'entre eux, recevaient un soutien à la mission globale inférieur au seuil plancher de développement (125 000 \$), seuils recommandés par le Comité aviseur de l'action communautaire autonome³⁹. De plus, les équipes de travail de bon nombre d'organismes étaient, en 2002-2003, réduites au minimum :

- 71,2 % des équipes de travail des organismes soutenus par le PACTE étaient composées de l'équivalent de 2 postes réguliers et moins;
- et seulement 11,5 % des équipes de travail étaient composées de l'équivalent de 6 postes réguliers et plus⁴⁰.

Un soutien à la mission globale insuffisant combiné à des équipes de travail réduites et des conditions de travail précaires⁴¹ maintiennent les organismes soutenus par le PACTE dans une situation d'instabilité qui nuit au développement et au renouvellement des pratiques. Les organismes consacrent beaucoup trop de temps à la recherche de fonds et à l'administration de projets. La nécessité de recourir aux projets afin de boucler le budget devient d'ailleurs rapidement un problème : « pour continuer à offrir des activités et des services, la plupart des organismes sont contraints de s'engager dans de nouveaux projets sans pouvoir véritablement consolider leur base en investissant dans leurs ressources humaines. » (STATISTIQUE CANADA, 2004 cité dans CENTRE DE FORMATION POPULAIRE et RELAIS-FEMMES, 2005). Des travailleuses et travailleurs expérimentés quittent

³⁹ Les seuils planchers établis par le Comité aviseur de l'action communautaire autonome en 2003 sont le résultat d'une démarche de discussion et de réflexion impliquant les représentant-es des différents secteurs de l'action communautaire autonome. Les seuils planchers représentent les besoins exprimés pour le financement gouvernemental en appui à la mission globale des groupes et non pas le financement total des groupes (COMITÉ AVISEUR DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME, 2003).

⁴⁰ Ces estimations ont été réalisées à partir des heures effectuées par les travailleuses et travailleurs réguliers en 2002-2003 sur la base d'une semaine de travail de 35 heures par semaine et de 52 semaines par année.

⁴¹ Plus de 80 % des employé-es du communautaire ont un salaire inférieur à 20 \$ de l'heure et le salaire horaire moyen est légèrement supérieur à 15 \$ (CENTRE DE FORMATION POPULAIRE et RELAIS-FEMMES, 2005).

les organismes afin d'améliorer leurs conditions de travail provoquant ainsi une perte d'expertise au sein des organismes.

Il est toujours étonnant de constater à quel point des organismes, avec de petites équipes de travail et le plus souvent insuffisamment financés, réalisent une somme de travail qui améliore sensiblement la qualité de vie des personnes qu'ils accueillent tout en contribuant au renouvellement des approches éducatives de la société et en améliorant la participation à la vie démocratique. On oublie trop souvent que cela se fait aux dépens des conditions de travail et de la santé des personnes qui composent ces équipes⁴².

⁴² Une étude portant sur le travail en maison d'hébergement met en lumière les conditions de travail des intervenantes, conditions comparables à celles de bien d'autres travailleuses et travailleurs du milieu communautaire (THIBAUT *et al.*, 2003).

CHAPITRE 7

RECOMMANDATIONS

Note : Les recommandations faites ici portent sur des réalités communes à l'ensemble des organismes communautaires actifs dans le champ de l'éducation et ne disposent pas des revendications portées par chaque secteur. La recherche montrant que le développement des pratiques des organismes nécessite un meilleur soutien, les recommandations que nous portons à l'attention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport y ont trait.

La recherche dévoile que les organismes communautaires actifs dans le champ de l'éducation forment un réseau riche d'une grande diversité de pratiques et faisant preuve d'une grande capacité à les renouveler dans le but de s'adapter à l'évolution des besoins perçue dans la communauté.

Conséquences de la situation financière précaire des organismes, certains obstacles nuisent cependant à la consolidation et au développement des pratiques :

- une somme démesurée d'énergies doit être investie dans la recherche de financement réduisant d'autant le temps consacré à l'élaboration et à la mise en œuvre d'activités;
- le financement par projet, doublé du contexte d'un financement de base insuffisant, oblige les groupes à créer, année après année, de nouveaux projets auxquels il sera difficile de donner suite; ce type de financement est impropre à assurer la pérennité des organismes et les place dans un rapport de compétition qui nuit aux échanges sur les pratiques de même qu'à la circulation des connaissances et des expertises;
- l'existence d'équipes de travail réduites au minimum qui, en plus de provoquer roulement de personnel et épuisement des travailleuses et des travailleurs, engendre une perte d'expertise constante.

Pour lever ces obstacles, nous recommandons :

Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prenne acte du rôle central joué par ce réseau dans le but de rendre effectif le droit à l'éducation pour toutes et tous sur le territoire québécois. Concrètement, les deux actions suivantes doivent être rapidement mises en branle, constituant les premières étapes d'une amélioration sensible du soutien apporté aux organismes et au développement de leurs pratiques :

1. Le rehaussement du financement en soutien à la mission globale et la mise en place d'une indexation annuelle de ce financement. Pour déterminer le rehaussement adéquat du financement, le ministère doit faire ce travail en concertation avec les regroupements et les organismes concernés, respecter les seuils planchers définis par le Comité aviseur de l'action communautaire autonome et les ajuster au coût de la vie.

Un rehaussement du soutien à la mission globale permettrait de mettre fin à la course effrénée au financement par projet imposée aux organismes pour le développement de leurs pratiques d'autant que ce type de financement ne tient pas compte du caractère long terme propre au travail de fond exécuté par les organismes. Ce type de financement, qu'il appuie des projets dits novateurs ou autres, recèle un caractère contreproductif notamment parce qu'il entraîne, à chaque fin de projet, une perte d'expertise liée au départ des personnes qui avaient été embauchées pour le réaliser.

Un financement en soutien à la mission globale suffisant apporterait des conditions favorables à la consolidation, au développement et au renouvellement des pratiques pertinentes aux besoins des personnes rejointes par les organismes mais aussi des conditions plus favorables aux équipes qui travaillent dans les organismes :

- des équipes de travail de taille suffisante;
- des conditions de travail décentes notamment pour contrecarrer la pénurie de personnel appréhendée;
- des conditions d'apprentissage plus favorables (les groupes mieux financés offrent des périodes d'ouverture plus larges);
- la formation continue des travailleuses et des travailleurs assurée;
- le développement de réseaux permettant des échanges de savoirs et d'expertises...

2. La mise sur pied d'un fonds destiné à la recherche, à la formation et au transfert des connaissances à l'intention des organismes communautaires oeuvrant sur le terrain de l'éducation, lequel soutiendrait une meilleure connaissance des pratiques significatives réalisées par les groupes et en assurerait la diffusion. Ici aussi, il conviendrait d'associer les groupes à la mise en place et au suivi du fonds. Ceci dit, les modalités devraient être souples notamment en ce qui concerne la durée et l'importance des projets afin que tous les groupes quelque soit leur taille et leur évolution puissent se prévaloir de ce fonds.

Une sécurité financière des organismes permettrait entre autre de dégager du temps :

- pour peaufiner des pratiques originales et porteuses;
- pour les faire connaître aux autres organismes et à l'ensemble de la communauté.

Les nouvelles conditions réunies grâce à un financement adéquat contribueraient à l'avancement et au déploiement de pratiques originales en ce sens qu'elles permettraient aux groupes de questionner librement leurs pratiques, de faire connaître leurs expertises et d'échanger entre eux leurs connaissances favorisant ainsi l'émergence de nouveaux savoirs dans le champ de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

AUBIN, Jean-François

1995 « Retour vers le passé ! », *Le Monde alphabétique*, Montréal, été-automne 1995, 7 : 12-16.

BELLEAU, Josée

1999 *La gestion démocratique dans les organismes communautaires*, Montréal, Centre de formation populaire et Relais-femmes.

BOILY, Nicole

1990 « L'éducation populaire en 1990 », *L'éducation populaire... ça change le monde !*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 6-7.

CENTRE DE FORMATION POPULAIRE et RELAIS-FEMMES

2005 *Pour que travailler dans le communautaire ne rime plus avec misère, Enquête sur les avantages sociaux dans les organismes communautaires*, Montréal, Centre de formation populaire et Relais-femmes.

2001 *Les organismes communautaires au Québec, Des pratiques à la croisée des chemins, Rapport de recherche sur la réorganisation du réseau de la santé et des services sociaux et les transformations dans les pratiques des organismes communautaires*, Montréal, Centre de formation populaire et Relais-femmes.

COALITION DES TROC et TABLE DES REGROUPEMENTS PROVINCIAUX D'ORGANISMES COMMUNAUTAIRES ET BÉNÉVOLES

1997 *Cadre de référence sur une politique de reconnaissance des organismes communautaires autonomes : positions adoptées à la rencontre nationale (20-21 février 1997)*.

COMITÉ AVISEUR DE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME

2003 *Les besoins en financement gouvernemental des organismes et regroupements d'action communautaire autonome, Document de référence sur les seuils planchers*, Montréal, Comité aviseur de l'action communautaire autonome.

COMITÉ NATIONAL DE RÉVISION DU PROGRAMME D'AIDE AUX ORGANISMES VOLONTAIRES D'ÉDUCATION POPULAIRE

1987 *L'éducation populaire autonome au Québec : situation actuelle et développement*, Comité national de révision du programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire présenté au ministre de l'Éducation du Québec.

DESCARRIES-BÉLANGER, Francine et Shirley ROY

1988 *Le mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie*, Ottawa, Institut canadien de recherches sur les femmes.

DUVAL, Michelle, Annie FONTAINE, Danielle FOURNIER, Suzanne GARON et Jean-François RENÉ

2005 *Les organismes communautaires au Québec, Pratiques et enjeux*, Montréal, gaëtan morin éditeur.

FARRO, Antimo L.

2000 *Les mouvements sociaux*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

FAVREAU, Louis

1989 *Mouvement populaire et intervention communautaire de 1960 à nos jours, Continuités et ruptures*, Montréal, Centre de formation populaire et Les Éditions du Fleuve Inc.

FONTAN, Jean-Marc, Juan-Luis KLEIN et Diane-Gabrielle TREMBLAY

2005 *Innovation socioterritoriale et reconversion économique : Le cas de Montréal*, Paris, L'Harmattan.

GAUTHIER, Anne

2002 *Rapport d'enquête sur les activités d'éducation populaire dans les organismes communautaires autonomes du Bas-Saint-Laurent*, Conseil régional de concertation et de développement du Bas-Saint-Laurent.

GUAY, Lorraine

1999 *Pour un mouvement communautaire citoyen*, Saint-Jérôme, Regroupement des organismes communautaires des Laurentides (ROCL).

HAVARD DUCLOS, Bénédicte et Sandrine NICOURD

2005 *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*, Paris, Payot.

LAMOUREUX, Henri, Jocelyne LAVOIE, Robert MAYER et Jean PANET-RAYMOND

1996 *La pratique de l'action communautaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LANDRY, Gilles et Solange TOUGAS

2002 « Le sens de l'orientation », *Le Monde alphabétique*, Montréal, printemps 2002, 14 : 37-48.

LES ŒUVRES DE LA MAISON DAUPHINE INC, RÉPIT JEUNESSE, RÉSIDENCE LA COLOMBIÈRE et LES PROMOTIONS CULTURELLES ET ÉDUCATIVES

2005 *Rapport de recherche réalisé dans le cadre du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), Outil de référence qui définit les organismes d'éducation alternative en matière de raccrochage scolaire au Québec*, Québec, Les Œuvres de la Maison Dauphine, Répit Jeunesse, Résidence La Colombière et Les Promotions culturelles et éducatives.

MARCOTTE, François

1986 *L'action communautaire, ses méthodes, ses outils, ses rouages et sa gestion*, Montréal, Les Éditions Saint-Martin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS)

2005 *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation : PACTE, Soutien à la mission globale des organismes, entente triennale 2003-2006, année 2005-2006*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ)

2004a *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation : PACTE, Soutien à la mission globale des organismes, entente triennale 2003-2006, année 2004-2005*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

2004b *Cahier d'accompagnement de la demande, Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation : PACTE, Soutien à la mission globale des organismes, entente triennale 2003-2006, année 2004-2005*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

2003a *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation : PACTE, Soutien à la mission globale des organismes, entente triennale 2003-2006, année 2003-2004*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

2003b *Cahier d'accompagnement de la demande, Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation : PACTE, Soutien à la mission globale des organismes, entente triennale 2003-2006, année 2003-2004*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

2002 *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

1998 *Vers une politique de la formation continue. Prendre le virage du succès*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES ET DES RÉGIONS (MAMR)

2005 *L'organisation municipale du Québec*, Québec, Ministère des Affaires municipales et des Régions.

NEVEU, Érik

1996 *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, Éditions La Découverte.

PUCHAULT, David

1999 « Éducation populaire : un financement très peu continu », *Recto verso*, 281, p.31.

REGROUPEMENT D'ÉDUCATION POPULAIRE EN ACTION COMMUNAUTAIRE DES RÉGIONS DE QUÉBEC ET DE CHAUDIÈRE-APPALACHES (RÉPAC-03-12)

2004 *Faire le choix de l'éducation populaire autonome, La trousse*, Québec, Regroupement d'éducation populaire en action communautaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC (RGPAQ)

2005a *Alphabétisation populaire et action communautaire autonome: concepts et pratiques*, Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

2005b *L'impact des politiques néolibérales en éducation, en éducation des adultes et en alphabétisation populaire, compte-rendu de la conférence-débat du 8 septembre 2005*, Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

2005c *Rencontres régionales et rencontre nationale 2004-2005*, Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

2003 *Une force en mouvement, 20 ans d'histoire et d'engagement*, Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

REGROUPEMENT DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES QUÉBÉCOIS DE LUTTE AU DÉCROCHAGE (ROCQLD)

2004a *Identification des groupes et des pratiques communautaires au Québec en prévention du décrochage scolaire*, Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage.

2004b *Lutte au décrochage scolaire, Répertoire des ressources 2004*, Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage.

RHÉAUME, Roger et Lise GERVAIS

1999 *Document de formation sur « Les enjeux de la politique gouvernementale de reconnaissance et de financement de l'action communautaire autonome »*, Comité aviseur de l'action communautaire autonome.

ROMAINE-OUELLETTE, Françoise

1985 *Les groupes de femmes du Québec en 1985 : champs d'intervention, structures et moyens d'action*, Québec, Conseil du statut de la femme.

SAVOIE, Lina

1989 *Les pratiques et l'impact social des groupes d'éducation populaire autonome du Québec*, Montréal, Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire autonome du Québec.

SCHNAPPER, Dominique

1999 *La compréhension sociologique, Démarche de l'analyse typologique*, Paris, Le Lien social, Presses Universitaires de France.

SECRÉTARIAT À L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME DU QUÉBEC (SACA)

- 2006 *Profil régional, Montréal, Soutien financier du gouvernement du Québec en matière d'action communautaire*, Québec, Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec.
- 2005 *État de situation de l'intervention gouvernementale en matière d'action communautaire, édition 2004-2005*, Québec, Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec.
- 2004a *Cadre de référence en matière d'action communautaire*, Québec, Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec.
- 2004b *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire*, Québec, Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec.
- 2001 *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*, Québec, Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec.

SÉGUIN, Micheline

- 1992 « L'alphabétisation conscientisante, l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles », *Le Monde alphabétique*, Montréal, printemps-été 1992, 3 : 36-37.

TABLE DES FÉDÉRATIONS ET ORGANISMES NATIONAUX EN ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME

- 2004 *Rappel des revendications sur la reconnaissance et le financement de l'éducation populaire autonome*, Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome.

TABLE DES REGROUPEMENTS PROVINCIAUX D'ORGANISMES COMMUNAUTAIRES ET BÉNÉVOLES ET COALITION DES TABLES RÉGIONALES D'ORGANISMES COMMUNAUTAIRES

- 1997 Cadre de référence des organismes communautaires et bénévoles sur une politique de reconnaissance des organismes autonomes dans le cadre du programme SOC, Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles et Coalition des tables régionales d'organismes communautaires.

TABLE RÉGIONALE DES ORGANISMES VOLONTAIRES D'ÉDUCATION POPULAIRE (TROVEP) DE LA MONTÉRÉGIE, TROVEP DE L'OUTAOUAIS, MOUVEMENT D'ÉDUCATION POPULAIRE ET D'ACTION COMMUNAUTAIRE DU SAGUENAY/LAC-ST-JEAN ET REGROUPEMENT DES ORGANISMES D'ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME DE LA MAURICIE (ROM)

- 2005a « Le développement de l'éducation populaire autonome du Québec », *Le Tour d'y voir*, septembre 2005, n° 95 : 2, 4.
- 2005b « Qu'est-ce que l'ÉPA ? », *Le Tour d'y voir*, septembre 2005, n° 85 : 2, 4.

THIBAUT, Marie-Christine, Ève LAPERRIÈRE, Céline CHATIGNY et Karen MESSING

- 2003 *Des intervenantes à tout faire, Analyse du travail en maison d'hébergement*, Montréal, Services aux collectivités de l'UQÀM et CINBIOSE.

VALLÉE, Bernard

- 1998 *Sortir l'éducation populaire du placard*, Montréal, Institut canadien pour l'éducation des adultes.

SITES INTERNET

Direction de la formation générale des adultes : www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/pacte/pacte.html, 2 mai 2006.

Hamel, Pierre. « Les mouvements sociaux », L'année politique au Québec 1988-1989 : [ww.pum.umontreal.ca/apqc/88_89/hamel/hamel.htm](http://www.pum.umontreal.ca/apqc/88_89/hamel/hamel.htm), 1^{er} février 2005.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes : www.icea.qc.ca, 1^{er} février 2005.

Larose, Christine. Jalons de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec : www.ageefp.qc.ca/dossiers/pdf/jalons_educ.pdf, 15 octobre 2005.

Laubach Literacy Canada-Quebec/Literacy Volunteers of Quebec : www.qela.qc.ca/LLC-Q-LVQ.htm, 23 avril 2006.

Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec : www.mepacq.qc.ca/orientations.html, 18 mars 2006.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec : www.rgpaq.qc.ca/, 2 mai 2006.

Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage : www.rocqld.org/, 2 mai 2006.

Table des fédérations et organismes nationaux en éducation populaire autonome : www.tabledesfedes.qc.ca/epa.html, 1^{er} février 2005.

ANNEXE I

SOUTIEN FINANCIER VERSÉ AUX ORGANISMES D'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME DE 2001-2002 À 2005-2006 PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DANS LE CADRE DES PROGRAMMES PSAPA, PSEPA ET PACTE

- En 2001-2002 et 2002-2003, les sommes versées l'ont été dans le cadre du *Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA)* et du *Programme de soutien à l'éducation populaire autonome (PSEPA)* alors qu'à partir de 2003-2004, les sommes versées l'ont été dans le cadre du *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE)*.
- Les données des années 2001-2002 et 2002-2003 ne tiennent compte que des groupes relevant des cinq secteurs d'intervention qui sont demeurés au MEQ à la suite du transfert d'organismes effectué en 2002-2003.
- Le soutien financier comprend les sommes récurrentes et non-récurrentes versées aux organismes.

Tableau A Soutien financier versé aux groupes d'alphabétisation de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSAPA et PACTE)

| Année | Nombre d'organismes | SOUTIEN FINANCIER | | |
|-----------|---------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | | Montant total | Moyenne | Médiane |
| 2001-2002 | 127 | 8 891 846 \$ | 70 015 \$ | 65 000 \$ |
| 2002-2003 | 130 | 9 785 662 \$ | 75 274 \$ | 75 000 \$ |
| 2003-2004 | 129 | 10 695 558 \$ | 82 911 \$ | 80 890 \$ |
| 2004-2005 | 130 | 10 640 073 \$ | 81 847 \$ | 75 232 \$ |
| 2005-2006 | 129 | 10 666 968 \$ | 82 690 \$ | 79 324 \$ |

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

Note 1 : En 2003-2004, il y avait 130 groupes d'alphabétisation accrédités au MEQ mais l'un d'entre eux n'avait pas reçu de subvention cette année-là et n'a donc pas été comptabilisé.

Tableau B Soutien financier versé aux organismes de lutte au décrochage scolaire de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA et PACTE)

| Année | Nombre d'organismes | SOUTIEN FINANCIER | | |
|-----------|---------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | | Montant total | Moyenne | Médiane |
| 2001-2002 | 4 | 120 000 \$ | 30 000 \$ | 30 000 \$ |
| 2002-2003 | 8 | 212 800 \$ | 26 600 \$ | 22 500 \$ |
| 2003-2004 | 12 | 505 992 \$ | 42 166 \$ | 50 000 \$ |
| 2004-2005 | 12 | 671 872 \$ | 55 989 \$ | 54 500 \$ |
| 2005-2006 | 13 | 713 872 \$ | 54 913 \$ | 55 000 \$ |

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

Tableau C Soutien financier versé aux groupes de formation continue auprès des organismes de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA et PACTE)

| Année | Nombre d'organismes | SOUTIEN FINANCIER | | |
|-----------|---------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | | Montant total | Moyenne | Médiane |
| 2001-2002 | 6 | 200 849 \$ | 33 475 \$ | 35 515 \$ |
| 2002-2003 | 9 | 601 414 \$ | 66 824 \$ | 58 000 \$ |
| 2003-2004 | 10 | 696 122 \$ | 69 912 \$ | 55 890 \$ |
| 2004-2005 | 11 | 808 361 \$ | 73 487 \$ | 65 000 \$ |
| 2005-2006 | 12 | 863 861 \$ | 71 988 \$ | 65 000 \$ |

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

Tableau D Soutien financier versé aux écoles de la rue de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA et PACTE)

| Année | Nombre d'organismes | SOUTIEN FINANCIER | | |
|-----------|---------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | | Montant total | Moyenne | Médiane |
| 2001-2002 | 0 | --- | --- | --- |
| 2002-2003 | 4 | 171 000 \$ | 42 750 \$ | 44 000 \$ |
| 2003-2004 | 5 | 252 670 \$ | 50 534 \$ | 50 000 \$ |
| 2004-2005 | 4 | 230 000 \$ | 57 500 \$ | 60 000 \$ |
| 2005-2006 | 4 | 210 000 \$ | 52 500 \$ | 55 000 \$ |

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

Tableau E Soutien financier versé aux regroupements d'organismes de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA et PACTE)

| Année | Nombre d'organismes | SOUTIEN FINANCIER | | |
|-----------|---------------------|-------------------|------------|------------|
| | | Montant total | Moyenne | Médiane |
| 2001-2002 | 2 | 270 294 \$ | 135 147 \$ | 135 147 \$ |
| 2002-2003 | 3 | 295 294 \$ | 98 431 \$ | 30 000 \$ |
| 2003-2004 | 3 | 348 937 \$ | 116 312 \$ | 70 890 \$ |
| 2004-2005 | 3 | 340 294 \$ | 113 431 \$ | 75 000 \$ |
| 2005-2006 | 3 | 345 294 \$ | 115 098 \$ | 80 000 \$ |

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

Tableau F Soutien financier versé à l'ensemble des organismes de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSAPA, PSEPA et PACTE)

| Année | Nombre d'organismes | SOUTIEN FINANCIER | | |
|-----------|---------------------|-------------------|-----------|-----------|
| | | Montant total | Moyenne | Médiane |
| 2001-2002 | 139 | 9 482 989 \$ | 68 223 \$ | 65 000 \$ |
| 2002-2003 | 154 | 11 066 170 \$ | 71 858 \$ | 70 000 \$ |
| 2003-2004 | 159 | 12 499 279 \$ | 78 612 \$ | 75 890 \$ |
| 2004-2005 | 160 | 12 690 600 \$ | 79 316 \$ | 75 000 \$ |
| 2005-2006 | 161 | 12 799 995 \$ | 79 503 \$ | 75 000 \$ |

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

ANNEXE II

L'ÉDUCATION POPULAIRE AUTONOME (ÉPA)

Par définition, l'ÉPA est :

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

Définition officielle du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MÉPACQ) depuis 1978.

Au cours des ans, le mouvement d'éducation populaire autonome s'est aussi doté de principes qui caractérisent toute démarche d'éducation populaire :

1. Avoir une visée de transformation sociale et travailler sur les causes des problèmes sociaux plutôt que sur leurs effets;
2. Rejoindre des populations qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie ou de travail;
3. Favoriser la prise en charge du groupe et des démarches d'apprentissage par la population;
4. Adopter des démarches d'apprentissage qui mènent à des actions collectives.

Source : REGROUPEMENT D'ÉDUCATION POPULAIRE EN ACTION COMMUNAUTAIRE DES RÉGIONS DE QUÉBEC ET DE CHAUDIÈRE-APPALACHES, *Faire le choix de l'éducation populaire autonome, La trousse*, Québec, mai 2004, page 8 (section Le texte).

ANNEXE III

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

| | |
|-----------|--|
| ACA | Action communautaire autonome |
| AQUETA | Association québécoise des troubles d'apprentissage |
| CEFA | Commission d'étude sur la formation des adultes |
| DFGA | Direction de la formation générale des adultes |
| DGEA | Direction générale de l'éducation des adultes |
| ÉPA | Éducation populaire autonome |
| GETEP | Groupe d'étude sur l'éducation populaire |
| ICÉA | Institut de coopération pour l'éducation des adultes |
| LLC-Q/LVQ | Laubach Literacy Canada-Quebec/Literacy Volunteers of Quebec |
| LSQ | Langage des signes du Québec |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| MÉPACQ | Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MSSS | Ministère de la Santé et des Services sociaux |
| OVEP | Organisme volontaire d'éducation populaire |
| PACTE | <i>Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation</i> |
| PSAPA | <i>Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome</i> |
| PSEPA | <i>Programme de soutien à l'éducation populaire autonome</i> |
| RGPAQ | Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec |
| ROCIDEC | Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal |
| ROCQLD | Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage |
| SACA | Secrétariat à l'action communautaire autonome |
| TROC | Table régionale d'organismes communautaires |
| TROVEP | Table régionale des organismes volontaires d'éducation populaire |

ANNEXE IV

DOCUMENT PRÉPARATOIRE AU GROUPE DE DISCUSSION

L'innovation, les pratiques novatrices, le renouvellement des pratiques : ce qu'on en dit...

Innover

« Introduire dans une chose établie quelque chose de nouveau, d'encore inconnu. »

Le Petit Robert, 2003

Inventer (renvoi d'innover)

« Création, par un individu ou un groupe, d'une forme, d'un savoir, d'une idée, d'une institution, d'objets nouveaux. »

Dictionnaire de sociologie, Le Robert Seuil, 1999

L'innovation comme processus

« L'innovation sociale nous apparaît comme un processus multiforme et multidimensionnel de production et de rénovation de l'existant dans le but de produire du changement social. Un processus où le social intervient en amont, en cours de processus et en aval de l'invention et qui, en rétroaction, est porteur de redéfinition de l'ordre social. »

FONTAN, Jean-Marc, Juan-Luis KLEIN et Diane-Gabrielle TREMBLAY, *Innovation socioterritoriale et reconversion économique : Le cas de Montréal, Paris, L'Harmattan, 2005, p.46.*

Une capacité d'identification et de réponse différente face à des besoins d'individus et de collectivités

« Historiquement, les organismes communautaires ont été des *éclaireurs*. [...] Les organismes communautaires ont développé une multitude d'initiatives souvent très novatrices, originales, osées, pour répondre *autrement* à des besoins anciens ou nouveaux. [...] D'où le développement de pratiques nouvelles (et l'idée que les organismes communautaires contribuent au renouvellement des pratiques sociales) axées sur la souplesse, la flexibilité, la capacité d'adaptation, l'innovation. Parfois aussi ce ne sont pas tellement les approches ou les activités ou les moyens qui sont *nouveaux* mais le fait qu'ils sont utilisés au sein d'un processus de socialisation : ex. : le bingo dans un groupe d'entraide en santé mentale versus le bingo dans un pavillon psychiatrique. »

GUAY, Lorraine, *Pour un mouvement communautaire citoyen, Saint-Jérôme, Regroupement des organismes communautaires des Laurentides (ROCL), 1999, p. 85.*

Un attribut de l'action communautaire autonome

« Une telle approche donne lieu à la mise en œuvre de types d'intervention novateurs, en ce sens qu'ils sont en constante expérimentation pour répondre à des besoins méconnus ou insatisfaits. [...] Cette capacité de « faire autrement » est directement liée à la souplesse des pratiques en milieu communautaire, où l'on privilégie l'ajustement des interventions à la culture, au rythme et aux besoins de la population en constante évolution. [...] De plus, le potentiel novateur des organismes communautaires est stimulé en grande partie par la participation des personnes concernées à la recherche de réponses adaptées à leurs besoins et par la sollicitation de leurs propres potentiels et ressources. »

DUVAL, Michelle, Annie FONTAINE, Danielle FOURNIER, Suzanne GARON et Jean-François RENÉ, *Les organismes communautaires au Québec, Pratiques et enjeux*, Montréal, gaëtan morin éditeur, 2005, p. 15.

L'innovation, les pratiques novatrices, le renouvellement des pratiques : ce que vous en pensez et ce que vous nous en direz...

La discussion sera orientée vers les points suivants :

1. De quoi parle-t-on au juste ?
2. Comment ça prend forme dans les organismes ?
3. Quelles sont les conditions favorables ?
4. Quels sont les obstacles ?

ANNEXE V

GUIDE D'ANIMATION DU GROUPE DE DISCUSSION

1. Présentations

2. Discussion

2.1 De quoi parle-t-on au juste ?

Tous les écrits qui s'intéressent aux organismes communautaires font état de leur « capacité d'innovation » ou de leurs « pratiques novatrices » ou du « renouvellement des pratiques ». C'est un attribut que l'on reconnaît de façon générale aux organismes communautaires.

Mais lorsqu'on parle d'innovation, de pratiques novatrices ou de renouvellement des pratiques, de quoi parle-t-on au juste ? Est-ce que c'est créer des nouveaux projets, créer des nouvelles approches, répondre à de nouveaux besoins ? Quel sens donnez-vous à ces expressions ? Qu'est-ce qui fait du sens pour vous là-dedans ? Qu'est-ce qui vous dérange là-dedans ?

2.2 Comment ça prend forme dans les organismes ?

Dans le quotidien et le concret des organismes, ça se passe comment ? Qu'est-ce qui est à l'origine du renouvellement des pratiques ? Où se fait l'étincelle ? D'où ça émerge ? Ensuite, ça se développe où et comment ça prend forme ? Est-ce que c'est des processus structurés et organisés ou plus spontanés ? Quelle est la place des salarié-es, des personnes qui fréquentent l'organisme ou qui sont membres du conseil d'administration là-dedans ? Qu'est-ce qui permet que ça s'intègre au fonctionnement régulier de l'organisme ? Comment ça se discute, s'échange et se partage entre les membres d'un même organisme et entre des organismes différents ?

2.3 Quelles sont les conditions favorables ?

Quelles sont les conditions qui permettent aux organismes communautaires de renouveler leurs pratiques : les conditions à l'interne et les conditions à l'externe ?

2.4 Quels sont les obstacles ?

Quels sont les obstacles : des obstacles à l'interne (valeurs et attitudes, habitudes de fonctionnement, ressources disponibles, etc.) et des obstacles à l'externe (exigences des bailleurs de fonds, ressources disponibles, etc.).

2.5 Commentaires supplémentaires

Est-ce que vous avez des commentaires, réflexions que vous aimeriez ajouter à la réflexion ? Est-ce qu'on a fait le tour de ce qui vous semble important ?

2.6 Idée importante à retenir

S'il n'y avait qu'une idée à retenir de la discussion que l'on a eu, quelle serait-elle ?

ANNEXE VI

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figures

| | | |
|-------------|--|----|
| Figure 4.1 | Répartition des organismes soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon le secteur d'intervention | 23 |
| Figure 4.2 | Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'année d'incorporation | 27 |
| Figure 4.3 | Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon la région administrative | 28 |
| Figure 4.4 | Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'étendue du territoire d'intervention | 28 |
| Figure 4.5 | Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon les modalités de formation (groupe ou tutorat) | 31 |
| Figure 4.6 | Répartition des groupes d'alphabétisation selon le montant reçu du PACTE en 2003-2004 | 34 |
| Figure 4.7 | Répartition des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon leur revenu annuel total en 2003-2004 | 35 |
| Figure 4.8 | Répartition des groupes d'alphabétisation selon la proportion du revenu provenant du PACTE sur le revenu annuel total en 2003-2004 | 35 |
| Figure 4.9 | Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'année d'incorporation | 38 |
| Figure 4.10 | Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon la région administrative | 39 |
| Figure 4.11 | Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'étendue du territoire d'intervention | 40 |
| Figure 4.12 | Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire selon le montant reçu du PACTE en 2003-2004 | 43 |
| Figure 4.13 | Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon leur revenu annuel total en 2003-2004 | 44 |

| | | |
|-----------------|---|----|
| Figure 4.14 | Répartition des organismes de lutte au décrochage scolaire selon la proportion du revenu provenant du PACTE sur le revenu annuel total en 2003-2004 | 44 |
| Figure 4.15 | Répartition des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon l'année d'incorporation | 47 |
| Figure 4.16 | Répartition des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon la région administrative | 48 |
| Figure 4.17 | Répartition des groupes de formation continue selon le montant reçu du PACTE en 2003-2004 | 51 |
| Figure 4.18 | Répartition des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 selon leur revenu annuel total en 2003-2004 | 52 |
| Figure 4.19 | Répartition des groupes de formation continue selon la proportion du revenu provenant du PACTE sur le revenu annuel total en 2003-2004 | 52 |
| Tableaux | | |
| Tableau 4.1 | Énoncés traduisant la mission des groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 29 |
| Tableau 4.2 | Compilation des activités réalisées par les groupes d'alphabétisation soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 32 |
| Tableau 4.3 | Énoncés traduisant la mission des organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 41 |
| Tableau 4.4 | Compilation des activités réalisées par les organismes de lutte au décrochage scolaire soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 42 |
| Tableau 4.5 | Énoncés traduisant la mission des groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 49 |
| Tableau 4.6 | Compilation des activités réalisées par les groupes de formation continue soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 50 |
| Tableau 4.7 | Énoncés traduisant la mission des écoles de la rue soutenues par le PACTE en 2003-2004 | 56 |
| Tableau 4.8 | Compilation des activités réalisées par les écoles de la rue soutenues par le PACTE en 2003-2004 | 57 |
| Tableau 4.9 | Énoncés traduisant la mission des regroupements d'organismes soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 61 |
| Tableau 4.10 | Compilation des activités réalisées par les regroupements d'organismes soutenus par le PACTE en 2003-2004 | 61 |
| Tableau 5.1 | Typologie des courants de pratiques | 67 |

| | | |
|-----------|---|----|
| Tableau A | Soutien financier versé aux groupes d'alphabétisation de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSAPA et PACTE) | 89 |
| Tableau B | Soutien financier versé aux organismes de lutte au décrochage scolaire de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA ET PACTE) | 89 |
| Tableau C | Soutien financier versé aux groupes de formation continue auprès des organismes de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA ET PACTE) | 90 |
| Tableau D | Soutien financier versé aux écoles de la rue de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA ET PACTE) | 90 |
| Tableau E | Soutien financier versé aux regroupements d'organismes de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSEPA ET PACTE) | 90 |
| Tableau F | Soutien financier versé à l'ensemble des organismes de 2001-2002 à 2005-2006 par le ministère de l'Éducation (PSAPA, PSEPA ET PACTE) | 90 |