

**Pédagogie militante : un regard sur deux démarches en
éducation populaire**
**Militant Pedagogy: A look at two orientations in popular
education**
Pedagogía militante: dos procesos de educación popular

Monique Ouellette

Number 3 (43), Spring 1980

Formation et éducation populaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034994ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034994ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouellette, M. (1980). Pédagogie militante : un regard sur deux démarches en éducation populaire. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (3), 101–110.
<https://doi.org/10.7202/1034994ar>

Article abstract

On the basis of her experiences and observations in education sessions with unions and citizens groups, the author notes that many workshop leaders, especially those that have been trained in universities, are insensitive to the political dimensions of their methods. While the political content may be quite clear, the power relationships that exist between the leader and the participants must also be considered as a political relationship. Certain conceptions of this relationship may or may not be in line with the objectives and content of the education sessions themselves.

The author then goes on to distinguish two general orientations of educational methods. The first is "vertical" and is based on an authority relationship between the "educators" and the "students". The second is "horizontal" in that it is based more on cooperation and emphasizes the necessity for participants to assume a more active role in their own education. The political and pedagogical implications of each of these orientations are analysed in this article.

Pédagogie militante : un regard sur deux démarches en éducation populaire

M. Ouellette

Ce texte a été rédigé à partir d'observations faites dans des sessions de formation syndicale et de groupes populaires, de même qu'à partir de discussions avec des formateurs et des participants à de telles sessions. Il vise à rejoindre des préoccupations exprimées par plusieurs militants au sujet de leur travail d'éducation, en systématisant et en approfondissant ces observations, de même que ma réflexion personnelle sur des questions d'éducation et de culture.

Au garage coopératif, un soir de session de formation, un militant intellectuel explique un texte sur la crise du pétrole. Un des travailleurs déclare qu'il n'y comprend rien, que c'est beaucoup trop compliqué pour lui ces papiers-là. Et le formateur de répondre : « Mais non, mais non, ce n'est pas compliqué. Tu as peur parce que c'est un texte écrit, tout simplement. Tu t'es toujours fait dire que tu ne pouvais pas faire de travail intellectuel et c'est pour ça que tu as peur. Lis-le : il s'agit simplement de vaincre ta peur et tu verras qu'il n'y a rien de difficile là-dedans. »

La semaine suivante, un soir de travail mécanique sur les voitures, le militant intellectuel demande au même travailleur ce qu'il faut faire ; ce dernier lui tend une clé anglaise en lui disant de travailler dans son moteur. Eberlué, le militant lui répond qu'il ne connaît rien à la mécanique et risque de massacrer son moteur. « Mais non, mais non, lui répond le travailleur, ce n'est pas compliqué. Tu as peur parce que tu t'es toujours fait dire que tu ne pouvais pas faire de travail manuel. Il s'agit simplement de vaincre ta peur et tu verras qu'il n'y a rien de difficile là-dedans... »
(Anecdote dont a été témoin un militant de Montréal).

On n'apprend pas de la même façon selon qu'on passe huit heures par jour à travailler avec une

plume ou avec une clé anglaise. Selon qu'on enseigne l'économie à l'université ou qu'on serre des boulons chez General Motors. C'est une des leçons que donne le travailleur au militant intellectuel du garage coopératif.

Elle paraît évidente et pourtant, ceux qui en tirent des conclusions pour leur travail d'éducation dans les syndicats et les groupes populaires au Québec sont présentement des cas d'exceptions. Pour la plupart des éducateurs populaires, la réflexion pédagogique se limite aux techniques à utiliser pour « faire passer le message » ou pour retenir l'attention des participants afin qu'ils ne laissent pas tomber la session à mi-chemin.

Si les formateurs¹ — militants intellectuels ayant une formation académique de niveau universitaire pour un très grand nombre — voient clairement l'aspect politique du contenu de l'éducation qu'ils font, ils sont plus rarement critiques pour ce qui est de l'aspect politique de leur pédagogie. Pourtant, la relation de pouvoir qui existe entre un formateur et des participants est une relation politique et traduit dans le concret une vision des rapports sociaux qui peut être cohérente ou non avec les objectifs et le contenu du travail d'éducation. Comme dans d'autres domaines, ce pouvoir peut être monopolisé ou socialisé et se trouve à renforcer les rapports sociaux d'inégalité ou à les remettre en cause.

L'éducation dans les syndicats et les groupes populaires — je parle ici de celle axée sur la

promotion collective des milieux populaires — a pour objectif de développer la conscience critique des participants par rapport à leur réalité de vie et de travail pour qu'ils agissent sur elle et la transforment ; elle vise à leur faire prendre conscience de l'injustice d'une situation dans laquelle certains ont le pouvoir et d'autres, c'est-à-dire eux-mêmes, pas, d'où leurs difficultés de salaires, de conditions de travail, de logement, de consommation, etc., et la nécessité de se solidariser et de lutter pour les résoudre.

Une éducation populaire dans laquelle le formateur reproduit cette inégalité en se situant comme expert et en imposant ses propres outils intellectuels, forgés dans sa pratique quotidienne de travail, à des participants dont il ne connaît pas ou ne reconnaît pas les outils intellectuels différents parce que forgés dans une pratique de travail différente, cette éducation est en contradiction avec elle-même. Elle ne doit échapper à la vision critique ni du formateur, ni des participants.

Le texte qui suit veut donner un exemple d'une critique du rapport politique dans une pratique pédagogique. Certes, les sessions formelles ne sont pas les seules formules utilisées en éducation populaire, mais elles sont encore fort répandues. En les examinant et en en faisant une analyse politique, il est possible de dégager des éléments qui aideront à examiner plus lucidement l'ensemble de nos pratiques de formation et d'action. Ce texte s'adresse à ceux qui s'interrogent et cherchent à se donner des outils pour systématiser leur réflexion.

Les deux types de démarches examinées dans ce qui suit peuvent être grossièrement divisées en « verticale » et « horizontale », la première étant principalement axée sur une transmission des connaissances du haut vers le bas, c'est-à-dire du formateur aux participants, une démarche d'enseignement, essentiellement, dans laquelle l'acteur principal est le formateur. La seconde est axée davantage sur le travail collectif d'apprentissage par l'échange de connaissances, qui n'exclut toutefois pas la transmission mais la situe dans une dynamique différente².

Une démarche « verticale »

La démarche « verticale » est celle qui nous est la

plus familière ; pour certains, c'est la démarche qu'ils qualifient de « scientifique » parce qu'ils la veulent la plus près possible d'une analyse de la réalité qui se rattache à un cadre général d'explication globale de la société. Son but est de transmettre la science aux participants en leur fournissant suffisamment d'information pour qu'ils puissent eux-mêmes porter un jugement éclairé et juste sur les problèmes étudiés. Par « information » on entend des faits, mais aussi les analyses faites par des gens qui sont réputés connaître le sujet, tant à l'étranger que plus près de nous. Il s'agit de leur transmettre la réflexion « de pointe » pour que les participants se l'approprient et s'en servent dans leur action.

Description

Ce genre de démarche favorise les exposés magistraux, à tout le moins comme point de départ pour amorcer la réflexion sur le thème de la session. Généralement présentés en termes qu'on veut simples et clairs, visant à être accessibles à des gens peu scolarisés, ces exposés peuvent porter sur plusieurs facettes d'une question assez large (ex. la condition féminine) ou sur une question plus limitée (ex. le syndicat local). Plus souvent qu'autrement, ils situent d'abord cette question sur un plan général et plutôt abstrait (ex. « ce qui fait la force d'un syndicat, c'est son autonomie, garantie par son accréditation, son affiliation volontaire et sa constitution », ou encore, « l'origine de la famille selon Engels ») pour poursuivre la démarche vers le plus immédiat et le plus concret (ex. le fonctionnement du syndicat, les manifestations de l'oppression des femmes dans leur milieu de travail ou de vie).

L'organisation de l'exposé suit une démarche logique, rationnelle, plutôt linéaire : le formateur présente les structures syndicales en expliquant les rôles et fonctions de chacune des instances, l'une après l'autre ; ou encore, un exposé historique sera présenté dans un ordre chronologique.

Dans des sessions avec des groupes restreints (jusqu'à une trentaine de participants, au maximum), l'exposé est souvent la principale formule utilisée ; il est plus ou moins dynamique selon la capacité de la personne qui le présente d'accepter ou

de susciter des interventions des participants ou selon son charisme personnel. Dans les sessions plus larges, le ou les exposés sont présentés sans l'intervention de la salle et les discussions se font ensuite en ateliers à partir d'une grille préparée à l'avance et qui fait le tour des différentes facettes de la question à l'étude. Une plénière permet de mettre en commun le travail des ateliers. Dans les deux cas, les discussions sont étroitement liées au contenu de l'exposé : soit qu'elles portent spécifiquement sur lui, soit qu'il serve de référence générale.

Les documents écrits jouent un rôle important à titre de documents de référence pour se rappeler ce qui a été donné pendant la session et reproduisent l'exposé souvent textuellement ; ils peuvent aussi servir de documents de réflexion à lire pour préparer la session afin que les participants y arrivent avec une préparation commune. Ce sont habituellement des documents dans lesquels l'écriture tient une place majeure, sinon exclusive et les éventuelles illustrations servent de support à l'écrit.

De telles sessions sont généralement préparées par un comité de formation restreint ou par un comité ad hoc sur des thèmes précis. Dans les deux cas, ce sont ces comités qui fixent et la démarche et le contenu, en se basant sur des désirs exprimés auparavant par des membres, ou sur des besoins de formation inhérents à l'action propre de l'organisme (ex. sur le code du logement pour une association de locataires, sur les griefs pour un syndicat, etc.) Les animateurs d'ateliers participent habituellement à une séance de préparation pour se familiariser avec les objectifs de la session, la démarche à suivre et avec la grille de discussion, mais ils sont plus rarement intégrés à l'équipe responsable de la session. Ils ont plutôt un rôle ad hoc pendant son déroulement.

Une analyse politique

La démarche « verticale », dans son ensemble, est assez fidèle au modèle scolaire, académique de la transmission des connaissances et la même critique peut s'y appliquer. Certes, le cadre est différent, il n'y a pas de notes ou de bulletin, les participants ne dépendent pas de la décision du formateur pour la qualité d'une référence (diplôme) pour un employeur... Et ils peuvent décider d'envoyer pro-

mener le formateur et laisser tomber la session sans que leur « avenir » en soit compromis. La liberté dont ils jouissent est plus grande que celle de l'étudiant ou l'écolier.

Mais la relation implicite qui s'établit entre le formateur et les participants, dans cette démarche comme à l'école, en est une d'autorité : c'est le formateur qui a la connaissance, l'analyse « juste » et qui la transmet à l'autre qui doit l'apprendre, l'intégrer, se « l'approprier ». Implicitement, sinon explicitement, c'est une relation entre quelqu'un qui « sait » (ex. ce que sont les structures syndicales, ce qu'est l'oppression des femmes) et quelqu'un qui ne « sait pas », à qui il faut donner la connaissance. Si on reconnaît une certaine connaissance aux participants, c'est une connaissance moins légitime parce qu'incomplète, non systématisée et surtout, verbalisée dans des termes plus concrets qu'abstraites.

Une hiérarchie s'établit ainsi, basée sur le savoir : celui qui possède le savoir « scientifique » le transmet dans une relation essentiellement à sens unique, du formateur aux participants. Si ces derniers posent des questions, apportent des éléments de leur vécu, ceux-ci sont rapidement intégrés dans le cadre fixé par le formateur (cadre théorique comme pédagogique : un exemple en est l'éternelle réponse « nous reviendrons à cette question dans la troisième partie ; pose-là à ce moment-là », réponse démobilisante entre toutes !); leur apport est complémentaire au contenu transmis, mais non essentiel puisque tout l'essentiel est déjà inclus dans l'exposé. Tout au plus sert-il à vérifier le contenu du cours ou à en corriger certains détails. Ainsi, par exemple, l'exposé sur les structures syndicales qui prévoit tous les détails ; si les participants apportent une connaissance pratique additionnelle, tirée de leur expérience, ce ne peut être que sur des cas d'exceptions à l'intérieur du schéma d'ensemble, ou une illustration de ce que dit le formateur. La formule est rigide et fermée.

Les participants ont peu d'effort de recherche ou de réflexion originale à fournir : cet effort a été fait pour eux par le formateur. Ils devront à l'occasion, surtout quand il s'agit de sessions plus théoriques, faire l'effort de comprendre et d'assimiler ce qui leur est présenté, mais encore dans ce cas, le savoir tout fait est transmis de l'extérieur et fait partie d'un ensemble de connaissances plus vaste auquel ils

n'ont pas directement accès. Ils n'ont qu'à apprendre ces nouvelles connaissances et à tenter de les appliquer à leur propre situation.

Présument, à la fin de la session, les participants ont acquis suffisamment de connaissances, à tout le moins sur le sujet à l'étude, pour pouvoir discuter sur un pied d'égalité avec le formateur; c'est là une illusion. Ce sont ses connaissances à lui que le formateur a transmises et il les a tirées d'un bagage beaucoup plus large qu'il contrôle. Les participants l'interpellent avec des outils que lui-même leur a transmis; il lui est par conséquent facile de répondre sans que sa position d'autorité soit le moins affaiblie. C'est « normal » puisqu'il a la connaissance et les autres, pas. J'ai vu un formateur demander avec inquiétude à ses camarades formateurs: « Mais s'ils (les participants) te posent une question et que tu ne sais pas la réponse, qu'est-ce que tu fais? ». Cette possibilité le préoccupait beaucoup, et encore, au moins se posait-il la question... Comme le maître d'école, le formateur est censé tout savoir, être toujours en avance sur les questions de ses élèves.

Si le formateur est « en avance » de par l'étendue de son savoir, il l'est encore davantage à cause du terrain sur lequel il situe la formation. Ce terrain est le sien, celui du militant intellectuel, c'est-à-dire celui du discours, de l'analyse, de l'abstraction, et non celui du travailleur; c'est celui de la plume et non de la clé anglaise. La formation et le travail du militant lui ont rendu la conceptualisation, l'abstraction, la généralisation familières, plus que le concret, le senti. Ce sont des instruments intellectuels qu'utilise chaque jour dans son travail même le sociologue, l'économiste, l'urbaniste, le travailleur social, l'enseignant, etc. que sont la plupart des militants intellectuels engagés en éducation populaire.

Pour les participants, par contre, c'est un terrain étranger; ils sont davantage habitués à l'immédiat, au concret, au senti... Leur travail est organisé de façon à ce qu'ils ne connaissent qu'une tâche précise, ou tout au plus, un nombre limité de tâches, rarement l'ensemble de la production. Leur rôle d'exécutants d'un travail parcellaire les habitue davantage à une vision morcelée, fragmentaire de la réalité. Alors que pour le militant intellectuel, les outils de travail sont abstraits, par exemple des textes qui transmettent des idées, les outils de travail

des participants sont plus concrets et ils éprouvent de la difficulté à se servir des instruments du premier, comme celui-ci, de leur clé anglaise. D'où le décalage quand un formateur veut leur expliquer l'organisation de la société à partir du principe que « les boss divisent pour mieux exploiter »³ plutôt qu'à partir des effets qu'ils en subissent sur une chaîne de montage, derrière un comptoir de magasin, ou isolés dans un logement. D'où, aussi, leur résistance aux textes écrits ou encore l'intimidation qu'ils ressentent devant les experts.

Souvent, une telle session suit une démarche uniquement déductive: elle part des principes pour ensuite voir leurs manifestations, elle va du général au particulier en suivant un parcours logique rationnel. Par exemple, la session de formation à l'information qui décrit d'abord le rôle idéologique des média de masse pour aboutir, dans l'après-midi du deuxième et dernier jour, à une analyse de l'information dans le groupe ou le syndicat local. En mettant l'accent sur le savoir global, le formateur axe la démarche sur ses propres habitudes intellectuelles; s'il la centrerait surtout sur celles des participants, il lui faudrait partir plutôt de leurs connaissances et de leurs besoins concrets d'action, en faisant continuellement un lien clair entre le savoir et la situation concrète. C'est quand ce lien n'est pas fait, quand ils ne voient pas l'utilité concrète des connaissances transmises qu'ils perdent intérêt et décrochent (comme tout le monde!).

Il y a danger que les participants ne deviennent que des consommateurs de connaissances; faute de pouvoir participer de plein pied à l'élaboration commune d'une vision d'ensemble qu'ils ne réussissent pas à approprier parce que trop lointaine, ils sont réduits, ici comme dans leur travail, à un rôle d'exécutants. Ils doivent appliquer à leur expérience les connaissances qu'on leur donne, ou, à défaut, les emmagasiner pour éventuellement les utiliser plus tard. Mais ils n'ont pas de prise sur ces connaissances et ils n'ont pas acquis des outils pour systématiser leur propre savoir et en acquérir d'autre indépendamment du formateur.

Dans ces circonstances, la relation traditionnelle de pouvoir entre le formateur et les participants est maintenue dans son inégalité, la division du travail entre concepteur et exécutant est reproduite. Et elle renforce la dépendance: la session aura donné aux participants un aperçu de la complexité des

problèmes avec lesquels ils sont aux prises, et donc, de la somme considérable de connaissances nécessaires pour les comprendre et s'y attaquer. Souvent, la réaction devant un problème, au retour sur le terrain, est de s'en remettre aux « experts » ou encore aux structures supérieures, plus habilités que soi parce que plus « connaisseurs », pour les régler. C'est donc le pouvoir du formateur qui en ressort accru, celui des participants très peu.

Une démarche « horizontale »

Un certain nombre, encore restreint, de militants intellectuels engagés en éducation populaire cherchent une alternative à la démarche « verticale » dont ils n'acceptent plus non seulement la formule elle-même, mais surtout la vision élitiste des rapports sociaux qu'elle traduit. Des expériences intéressantes se font présentement d'une démarche qui part du vécu des travailleurs, de leur réalité matérielle et de la perception qu'ils en ont. Centrée sur les participants d'abord, cette démarche vise à systématiser et à élargir leurs connaissances en les situant dans une démarche scientifique qu'ils soient intéressés à poursuivre une fois la session terminée.

Description

Au départ, il n'y a pas d'exposé magistral mais une présentation de la session et de ses objectifs par le formateur responsable et discussion de la démarche proposée. Cette partie dure rarement plus d'une heure et se fait souvent en plénière. Si le groupe est large, il se divise ensuite en ateliers ; de fait, la session se déroule par le formateur responsable et discussion de la démarche proposée. Cette partie dure rarement plus d'une heure et se fait souvent en plénière. Si le groupe est large, il se divise ensuite en ateliers ; de fait, la session se déroule essentiellement en ateliers et, idéalement, les groupes dépassent rarement une douzaine de participants par formateur. Ce nombre est souvent plus élevé : il dépend évidemment des ressources dont le groupe de formation dispose.

Dans un premier temps, un tour de table permet à chaque participant de s'identifier et de décrire la situation dans laquelle il travaille et milite, d'ex-

pliquer pourquoi il est venu à cette session particulière et ce qu'il en attend. Cet ordre n'est pas nécessairement suivi tel quel, mais le formateur s'assure que tous les éléments sont couverts. Ainsi, dans le cas d'une session de formation syndicale sur la condition féminine, les participantes ont expliqué dans quelles entreprises elles travaillaient, leur travail propre, leur rôle dans leur syndicat, les problèmes de discrimination qu'elles subissaient au niveau du travail, du syndicat, de même qu'au niveau personnel, comment elles attendaient recevoir des outils de lutte de la session, etc. Dans une session de formation d'éducateurs populaires, ceux-ci ont d'abord présenté chacun leur organisme avec ses objectifs et ses difficultés, le milieu dans lequel il est inséré, le travail qu'ils y font, les problèmes qu'ils rencontrent, les questions qu'ils se posaient et souhaitaient éclaircir pendant la session.

À partir des éléments souvent extrêmement diversifiés, voire disparates qu'apportent les participants, le formateur tire les thèmes communs, les problèmes qui ressortent, les questions que se posent les participants par rapport au sujet de la session. Les éléments apportés relèvent à la fois des faits et des perceptions que les participants ont de ces faits et de leur causes ; le formateur a pour tâche de distinguer entre les deux et de les organiser de telle sorte qu'en les redonnant aux participants sous forme de problèmes à résoudre, de questions à étudier, le groupe puisse s'y reconnaître et s'en servir comme base commune de discussion et de cheminement.

Chaque participant apporte sa propre expérience et la mise en commun des problèmes rencontrés est un premier facteur d'éveil de l'esprit critique ; ainsi de la travailleuse de la quincaillerie qui, dans un premier tour de table, avait déclaré qu'il n'y avait pas de discrimination contre les femmes au niveau des tâches, dans son milieu de travail. En entendant la caissière de banque se plaindre de l'impossibilité de « monter en grade » dans sa banque parce que les emplois autres que de caissières étaient réservés aux hommes, elle s'est soudain rendu compte de la même impossibilité d'avancement dans la quincaillerie et donc, de la même discrimination. Pourtant flagrante, celle-ci ne lui est apparue que dans la confrontation avec une situation similaire ailleurs. L'effet de cette découverte en a été un de choc, qui a ensuite accéléré

l'identification d'autres manifestations de discrimination.

Considérés souvent comme isolés et personnels, dans un premier temps, les problèmes identifiés par les participants commencent, à travers leur mise en commun, à prendre une dimension plus sociale et des questions se posent sur leurs origines, leurs causes. D'où l'importance de cet échange et de la verbalisation des causes identifiées et des questions qui se posent ; ils permettent aux participants de faire le point de leurs connaissances et de leur expérience individuelle et collective ; ils permettent ensuite au formateur de voir l'étendue et les limites du savoir des participants, de mieux saisir leurs interrogations et leurs incompréhensions souvent implicites plutôt que clairement formulées. Il ajuste en conséquence le contenu « externe » de la session, c'est-à-dire les connaissances que lui-même ou des personnages-ressources apporteront pour mieux répondre aux besoins réels du groupe.

Ces connaissances ont comme fonction de compléter celles des participants, de démystifier les aspects moins directement compréhensibles ou faciles d'accès et de corriger les erreurs. Ainsi, la question du bruit au travail et de ses effets sur les travailleurs en est une sur laquelle les participants ont déjà des connaissances de par leur expérience quotidienne de travail ; le formateur et les personnes-ressources y ajouteront les connaissances pertinentes accumulées par les sciences physiques, biologiques, sociales, etc., de façon à ce que les participants aient les outils nécessaires pour comprendre le problème du bruit tel qu'il se pose dans leurs milieux respectifs. Cette partie se fait généralement sous forme d'exposés.

Parti du concret des problèmes particuliers apportés par chaque participant (tel problème de bruit dans son atelier) pour aller vers le plus abstrait et/ou le plus général (qu'est-ce que le bruit ? quels sont ses effets sur l'oreille, sur la santé en général ? quels règlements et quelles lois en traitent ? quelles sont les raisons économiques, politiques et sociales de ces lois ? etc.), le mouvement est ensuite renversé : alors que dans le premier temps, le savoir était lié au problème vécu, à son analyse, dans le second, il est lié directement à l'action. La question est souvent posée clairement par les participants : « Demain matin, qu'est-ce que je fais pour changer ça ? » La connaissance extérieure apportée et

discutée par les participants a maintenant trait aux possibilités de remèdes ou de solutions (différentes méthodes de réduire le bruit) et aux luttes menées ailleurs, aux victoires et aux échecs dans ce domaine, de même qu'aux revendications mises de l'avant présentement sur le sujet.

Bien que l'essentiel du travail se fasse en ateliers, il y a parfois plénière (pour les groupes plus larges) en cours de session pour échanger entre ateliers et faire le point, mais c'est surtout le cas de sessions étalées sur une durée assez longue (plus de 2 ou 3 jours, par exemple). La plénière de la fin sert à mettre en commun les conclusions d'analyses et d'actions, et à faire le bilan ; celui-ci relève à la fois de la récapitulation de ce que chacun retient des discussions et de l'évaluation qu'il fait de la session proprement dite.

Les documents écrits ou audio-visuels sont conçus de façon à s'insérer dans la démarche ; ils présentent des informations complémentaires sans nécessairement tenter de couvrir toute la réalité étudiée ; le but est moins de fournir aux participants, par exemple, l'histoire complète des luttes des femmes à travers le monde que de leur apporter l'information historique directement pertinente pour les aider à mieux analyser les luttes dans lesquelles elles sont impliquées. S'il s'agit de documents écrits, un effort est fait pour alléger le texte et une large place est faite aux dessins explicatifs. Souvent, ils servent de cahiers d'exercices, particulièrement pour les sessions de formation technique dans lesquelles on fait une large place à l'expérimentation du travail pratique (ex. griefs, journal syndical ou populaire). On retrouve dans ces documents, comme dans la démarche même, le souci d'apporter des connaissances directement reliées aux problèmes à l'étude et de laisser les participants faire leur propre analyse de la situation et des faits présentés. Comme pour le rôle du formateur, celui du rédacteur du document est d'articuler le contenu pour qu'il mène progressivement à une compréhension plus grande des causes des phénomènes observés, allant du particulier au général, du plus simple au plus complexe, et revenant ensuite vers le concret de l'action.

La préparation d'une telle session nécessite la participation des animateurs d'ateliers (formateurs, eux aussi) et des personnes-ressources avec le responsable, particulièrement lors des premières

sessions sur un sujet. Une concertation se fait également en cours de session pour s'assurer que chaque atelier progresse et pour résoudre les problèmes qui se présentent (ex. un atelier qui ne réussit pas à franchir un obstacle, une question mal posée qui le fait tourner en rond). Enfin, les formateurs se rencontrent à nouveau de façon intensive après la session pour évaluer la démarche, leur rôle, l'organisation de la session, le contenu, les résultats, etc., de façon à s'ajuster pour les sessions suivantes.

Dans cette préparation, l'équipe de formation se préoccupe à la fois du savoir existant à sa disposition dans le domaine à l'étude — celui des formateurs et des personnes-ressources — et du savoir que les participants sont susceptibles d'avoir acquis principalement à travers leur pratique de travail et/ou de militantisme. La proportion et l'importance de chacun dépend à la fois des participants attendus (leur degré de formation et d'expérience), du sujet de la session (technique, politique, etc.) et de son objectif (session d'information de base pour une première sensibilisation à un problème ou formation plus poussée pour des participants déjà sensibilisés).

L'idée directrice est la préoccupation non de transmettre aux participants *une* explication de la réalité, mais de bâtir avec eux des instruments qui leur permettent d'interroger la réalité, de porter leur propre jugement et de décider d'une action pour changer leur situation de vie ou de travail. De telles sessions ne sont pas à inventer de toutes pièces à chaque fois : des formules peuvent être définies après une période d'expérimentation, mais la nécessité de véritablement tenir compte du vécu et des perceptions des participants oblige à prévoir une grande souplesse pour qu'ils aient une participation plus que formelle dans le contenu et le déroulement de la session.

Une analyse politique

En collant de très près à la réalité de vie et de travail des participants, en étant constamment et clairement liée à des problèmes identifiés par eux, de même qu'à la recherche de solutions à ces problèmes, la démarche « horizontale » reste sur le terrain des participants. Le nouveau savoir qu'ils

acquièrent est utile, concrètement, il est un outil pour régler ou du moins s'attaquer à des problèmes ramenés à une dimension moins formidable qu'elle ne leur paraissait d'abord, à travers une compréhension nouvelle. Les connaissances, même parfois très abstraites, qui sont apportées le sont avec le souci constant d'une progression par stades d'un savoir véritablement assimilé, approprié par les participants vers un nouveau savoir plus large mais toujours lié au problème de départ. Le nouveau savoir reste immédiat, à portée humaine plutôt que lointain et accessible aux seuls initiés.

Dans cette démarche essentiellement collective, les participants sont les sujets et les acteurs de leur propre formation. Ils commencent par approfondir et systématiser leur savoir, souvent intuitif, parfois explicite qu'ils tirent de leur expérience. Ce sont leurs erreurs de faits ou de perspectives qu'ils corrigent. Ce sont leurs propres outils d'analyse qu'ils bâtissent et dont ils pourront se servir pour intervenir au lendemain de la session. Ce sont leurs propres instruments intellectuels qu'ils développent et perfectionnent, plutôt que d'apprendre à se servir d'outils étrangers et dont la logique et le contrôle leur échappe.

Les connaissances additionnelles (ex. sur le code du logement, l'histoire des luttes des femmes, le code du travail) apportées par le formateur ou les documents écrits, ajoutent au savoir collectif des participants, le complètent de façon à dépasser le seuil de départ. Discutées par les participants sur la base de leur expérience, elles servent à corriger les perceptions erronées des problèmes qu'ils vivent et de leurs causes, elles les situent dans un ensemble plus global. L'éducation populaire est ainsi plus qu'une dénonciation d'un ordre injuste : elle est surtout démystification d'une situation qui apparaissait jusque là insurmontable parce que trop complexe, et annonce d'une alternative possible. Et en tant que démarche méthodique d'analyse de la réalité, dont les conclusions et théoriques et pratiques sont basées sur des faits objectifs, des observations pratiques, c'est une démarche tout à fait scientifique même si elle n'utilise pas le langage savant ou la logique académique.

Ce sont les participants eux-mêmes qui la font, elle n'est pas faite pour eux par le formateur. Ils n'ont pas à recevoir passivement les analyses générales faites pour eux par d'autres mais à

construire leur jugement des problèmes à l'étude. Une différence est faite entre les connaissances (techniques ou sociales) d'une part, et de l'autre les jugements à porter, les analyses à faire. Tout n'est pas défini d'avance et les participants ont à juger. Ils acquièrent les outils à cette fin. La norme de vérité scientifique n'est plus la logique du formateur ou la légitimité de l'organisme qui offre la session, mais la concordance entre les connaissances apportées et la réalité, leur vérification dans la pratique au niveau de l'action.

Le formateur n'est plus l'autorité qui possède le savoir, mais celui qui met *des* connaissances (faits ou analyses) à la disposition des participants pour leur utilisation. Il ne donne pas *le* savoir mais rend possible le processus d'apprentissage, il collabore à une compréhension. Son rôle est par conséquent essentiel. À travers le cheminement vers cette compréhension, les participants bâtissent une connaissance qui les incitera, une fois la session terminée, à continuer à interroger leur réalité. Ils apprennent à poser des questions, confiants que des réponses existent auxquelles ils peuvent avoir accès, seuls ou avec de l'aide.

Non pas qu'une session de deux ou trois jours soit suffisante pour comprendre l'ensemble de la société, cela va de soi. Mais à tout le moins, dans le domaine abordé (ex. discrimination contre les femmes au travail, santé et sécurité, logement), au lieu de « plaquer » des connaissances et des analyses toutes faites et vite épuisées, les participants auront tendance à voir des effets de problèmes plus globaux dont il est possible de connaître les causes et de s'y attaquer. Cette conscience critique ne se développe que dans une situation où l'effort d'explication de la réalité est fait par les participants eux-mêmes, c'est-à-dire que si on lui donne la possibilité de s'exercer.

La démarche « horizontale » en est une d'échange entre deux modes d'appropriation du savoir. Le mode spécifique des participants, collé étroitement à leur vécu, aux besoins immédiats de lutte sur des problèmes concrets dans leur milieu de travail et de vie, une forme d'apprentissage directement rattachée à leur travail (rémunéré ou non) et auquel le militant intellectuel a peu ou pas accès. Et le mode spécifique de ce dernier, plus logique et généralisant, lié, pour sa part, à un travail de cette nature. La synthèse des deux enrichit le

formateur de la réalité vécue et perçue par les participants, laquelle vérifie, corrige, renouvelle sa connaissance théorique de même que son travail pédagogique; elle profite aux participants en les faisant profiter de la connaissance théorique du formateur qui les amène à dépasser le vécu immédiat et à l'insérer dans une réalité plus globale pour déboucher sur une action. C'est l'interaction des deux, participants et formateur, qui permet à chacun de distinguer entre les culs-de-sac possibles et les pistes créatrices vers une compréhension de la réalité.

Le formateur est loin d'être neutre et son acceptation d'une telle démarche, foncièrement démocratique, exclut toute forme de manipulation. Logiquement, celle-ci exige le respect des étapes que franchissent les participants, en les accélérant autant que possible mais on n'en escamote aucune. Elle est d'abord une démarche de respect des participants et de leur savoir, pour un renforcement de leur pouvoir collectif, plutôt que du pouvoir du seul formateur.

En conclusion : les enjeux

Les démarches pédagogiques — celles utilisées dans les sessions formelles mais aussi, de façon moins évidente mais avec les mêmes résultats dans les pratiques moins formelles — sont donc fondamentalement politiques. Seul le déroulement de deux de ces démarches a été décrit et analysé ici en détail, mais une étude plus complète tirerait des conclusions similaires quant à leur ensemble, préparation et suites comprises. De fait, toute éducation est politique et vise à perpétuer l'ordre existant ou à le remplacer par un autre plus équitable. L'éducation populaire ne se rattache pas nécessairement à la seconde option uniquement du fait que son objectif soit le même; c'est dans sa traduction concrète, dans la pratique que le choix s'effectue réellement.

L'enjeu principal de l'éducation dans les syndicats et les groupes populaires est de dépasser le discours qui la veut « au service » des travailleurs, des milieux populaires, et d'en faire une éducation véritablement par eux, pour eux et sous leur contrôle, les militants intellectuels devenant des appuis à cette éducation et non plus les maîtres. Ce

qui, évidemment, ne peut se réaliser par de simples déclarations de principes mais bien à travers une volonté et la mise en oeuvre d'un projet clair et défini de prise en charge par les travailleurs organisés et les milieux populaires de leur éducation et des organismes qui la font.

En ce sens, une première étape à franchir consiste à s'assurer que l'éducation populaire n'impose pas tout simplement une culture livresque vulgarisée mais tient plutôt compte des besoins réels des milieux populaires et de leur(s) processus d'apprentissage propres. Une connaissance de ce(s) processus d'apprentissage implique nécessairement une connaissance concrète de leur travail et de ses effets culturels. L'éducation populaire tend trop souvent à devenir une université simplifiée, un lieu de prédication de militants qui veulent convaincre les travailleurs de la justesse de leur analyse sociale ; elle doit plutôt viser le développement de la conscience critique à travers une réflexion des participants sur leur réalité de vie et de travail en vue d'une action pour la transformer. Un tel changement d'orientation exige des militants intellectuels-formateurs une ré-évaluation sérieuse de leurs pratiques, des objectifs qu'ils assignent à leur travail d'éducation et, de fait, un examen de leur rôle même dans cette éducation populaire.

Ce rôle est présentement déterminant, dans la grande majorité des cas, dans toutes les phases du processus, y compris la détermination du programme de formation. Le contrôle effectif des travailleurs sur la définition des politiques éducatives et sur leur réalisation reste un objectif et rares sont les organismes qui réussissent à le traduire dans les faits. Les obstacles ne sont pas qu'internes : tant que les syndiqués et les membres des groupes populaires n'auront pas la possibilité d'être libérés de leur travail avec rémunération (soit de leur employeur, soit de l'État, comme cela se fait déjà dans certains pays) pour participer à des activités éducatives et à leur développement, les permanents et les militants intellectuels dont le travail offre une plus grande latitude quant à leurs horaires, garderont un rôle prépondérant dans ce domaine. D'où l'importance vitale de l'obtention de congés-éducation payés et de la lutte à cette fin.

C'est seulement à la condition que les travailleurs, assistés sociaux, femmes, etc. dans les syndicats et groupes populaires, aient une présence

et un contrôle effectifs de l'ensemble et du détail de leur éducation que celle-ci répondra à leurs besoins, respectera leur culture et surmontera la division actuelle du travail entre militants intellectuels et participants. La formation de formateurs des milieux populaires, libérés partiellement — de façon à rester constamment en lien avec leur milieu — est une des étapes essentielles pour briser la dépendance par rapport aux militants intellectuels. Au lieu de renforcer leur pouvoir, ceux-ci doivent travailler à le faire disparaître à moyen terme et se mettre au service des milieux populaires, sur une base d'égalité avec les autres membres de leurs organisations autonomes.

En fin de compte, ce n'est pas la démarche pédagogique *en elle-même* qui compte mais l'objectif qu'elle se trouve servir dans les faits. L'analyse de la pédagogie militante doit par conséquent être située dans le contexte de l'ensemble de l'activité de l'organisme et des décisions politiques quant à l'éducation populaire et au rôle qu'on lui assigne. Elle est le véhicule concret des objectifs et des politiques explicites et donc, le révélateur des objectifs implicites du groupe.

L'amateurisme et l'activisme actuels ne seront dépassés que dans une critique systématique et rigoureuse de notre activité éducative. C'est la confrontation de nos objectifs et de nos pratiques, de notre discours et de nos actions qui nous donnera un portrait fidèle de la réalité de notre action et de son utilité dans le processus de modification des rapports sociaux auquel nous voulons qu'elle contribue.

Monique Ouellette
*Institut canadien d'éducation
des adultes, Montréal
décembre 1979*
(cet article n'engage que son auteur)

NOTES

¹ Référence est faite ici surtout aux formateurs permanents ou aux personnes-ressources qui ont un niveau élevé de scolarisation ; les formateurs libérés à l'occasion par leur syndicat pour des sessions de formation ne sont pas inclus. Leur cas est tout autre.

² Toute division est ici arbitraire ; celle-ci n'a aucune prétention de pureté scientifique et encore moins d'originalité. Elle ne vise qu'à faciliter, par une image, la compréhension de ce qui suit. Pour les familles des textes de Freire, la distinction peut

rejoindre à peu près celle faite entre l'éducation « bancaire » et l'éducation libératrice.

³ C'est par cette phrase que débutait une session de formation de base sur le syndicat local à laquelle j'ai assisté.

Bibliographie

Pour ne pas alourdir le texte et lui donner une allure académique, j'ai délibérément évité les citations et les références. Mais je crois important de mentionner ici des sources qui m'ont été fort utiles et pourraient alimenter ceux qui désirent poursuivre la réflexion.

Freire, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Petite collection Maspéro, 1977, 202 p.

Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation, Paris, Maspéro, « Cahiers libres 343 », 1978, 181 p.

Gelpi, Ettore, *A Future for Lifelong Education*, Manchester Monographs 13, 1979. Vol. I « Lifelong Education : principles, policies and practices », 81 p. vol. 2 « Lifelong Education : Work and Education », 110 p.

Lesne, Marcel, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, coll. l'éducateur, 1977, 185 p.

Muchembled, Robert, *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XV^{ème} - XVIII^{ème} siècles)*, « Essai », Paris, Flammarion, 1978, 398 p.

Poirier, Roger, *La question des rapports entre un journal outil d'information et d'éducation politique et ses lecteurs de la classe ouvrière* (étude du langage), 1977, miméo. 79 p.

Institut d'action culturelle, *IDAC document*, No. 4 « Education politique — une expérience au Pérou » (hiver 1973/74). No. 9 « L'observation militante — une alternative sociologique » (été 1975)

« Educação popular », *CEI Suplemento* 17, avril 1977, et 22, octobre 1978, Rio de Janeiro (Numéros préparés par le groupe NOVA et qui seront publiés sous peu en français par l'Institut canadien d'éducation des adultes sous les titres suivants : « L'analyse, l'évaluation et les institutions en éducation populaire; trois instruments de réflexion », et « L'éducation populaire au Brésil, un aperçu historique »).

Kaës, René, « Représentations ouvrières de la culture », in *Economie et Humanisme*, no. 174, « Pauvres et pauvreté dans les sociétés riches », mai-juin 1967, p. 63-76.

Unesco, Unité de l'éducation permanente, Division des structures, contenus, méthodes et techniques de l'éducation, *La contribution des non enseignants aux activités éducatives*, (Colloque, Paris, septembre 1976), ED-77/WS/76. Documents de travail et rapport.

Unesco, *Educación permanente*, « Coloquio sobre los contenidos y las modalidades de una formación que responda a la demanda de entidades colectivas en la perspectiva de la educación permanente » (Caracas, 7-11 de noviembre de 1977). Paris, febrero de 1978, ED/78/WS/14.

Educación permanente, « Le rapport au savoir », n° 47, janvier 1977, 128 p.

Institut canadien d'éducation des adultes, *Rapports des séminaires sur les pratiques d'éducation populaire*, janvier 1974, décembre 1977, mars et octobre 1978, Montréal, 506 est rue Sainte Catherine.