

LE PROFIL DE MOTIVATION DES USAGERS DE SERVICES DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

INTRODUCTION

Question générale

Plusieurs années de travail comme intervenante dans un organisme autonome d'éducation populaire nous amènent à nous interroger sur l'intérêt des usagers à utiliser nos services d'éducation plutôt que ceux de l'éducation institutionnalisée.

Notre clientèle n'est pas une clientèle traditionnelle. Elle n'a pas comme souci prioritaire son insertion dans un processus d'apprentissage. Malgré nos objectifs qui mettent l'accent sur le développement de l'autonomie de l'individu pour améliorer sa participation active et démocratique dans la société, ce que paraît rechercher cette population est avant tout la solution immédiate à un problème concret qui la préoccupe. Composée principalement d'adultes, cette clientèle, pour la majorité, n'a pas un diplôme de niveau secondaire. En général, *décrocheuse* de l'école officielle, elle est récupérée occasionnellement par les organismes d'éducation populaire.

Nous avons peu d'information sur le profil des individus qui utilisent nos services. Les observations des intervenants en éducation populaire n'ont pas été vérifiées et les différents discours des auteurs sur ce thème sont souvent fort évasifs ou ne visent que la clientèle de l'école officielle. Pour voir si nos objectifs éducatifs sont adaptés à notre clientèle, il faut d'abord connaître cette dernière.

Comme cette clientèle constitue en général un groupe social qui a décroché de l'institution scolaire officielle, nous, dans les organismes d'éducation populaire, nous éviterons de redoubler ce phénomène de décrochage, si nous apprenons à mieux identifier les besoins et les motivations de notre clientèle lorsqu'elle recherche nos services.

Cette étude va donc chercher à décrire cette clientèle particulière à travers la question générale suivante : est-ce que l'utilisation des services d'éducation populaire relève, pour la clientèle concernée, d'un souci d'apprendre ou de la pression de circonstances extérieures (économique, juridique ou autre) ?

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Le milieu d'éducation populaire

Lorsqu'on évoque les activités d'éducation populaire, il est possible d'inclure dans ce domaine un grand nombre de programmes comme la formation en milieu de travail, la formation professionnelle, le rattrapage scolaire pour adultes, l'éducation aux adultes dans les institutions scolaires formelles, etc. Nous nous intéresserons seulement à ce que M. Ouellette (1979), dans son article *L'éducation populaire au Québec : penser les pratiques*, nomme «activités éducatives auprès des personnes des milieux populaires menées par des groupes ou associations volontaires. ». Nous ajouterons à l'expression «groupes ou associations *volontaires*», le terme «*autonomes*» pour exprimer davantage le fait que ces derniers n'ont pas de liens, d'obligations, ou de comptes à rendre au système géré par les commissions scolaires et que ce sont des organismes dirigés par leurs propres membres. Cette caractéristique en fait, par rapport au système officiel d'éducation, un système plus informel. Nous excluons donc de cette recherche les associations dirigées et financées par les commissions scolaires. Nous tiendrons compte seulement de celles qui sont financées par les programmes d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire du ministère de l'éducation (O.V.E.P.) et par les dons d'individus ou d'autres organismes.

La situation des organismes autonomes d'éducation populaire est particulière dans leur mission éducative. Dans l'ensemble du projet social,

les organismes d'éducation populaire jouent un rôle important en récupérant la population abandonnée par le système officiel grâce à leur fonctionnement éducatif alternatif. Ces organismes alternatifs d'éducation, par leur caractère non officiel, mettent davantage en confiance un lot d'exclus du système scolaire et leur donnent la chance de retrouver le monde du savoir et des pratiques et de s'intégrer plus activement dans leur milieu. « Il ne suffit pas, remarque J.M. Monteil (1989, p. 122), spécialiste en psychologie sociale, d'être sous l'emprise d'une source d'influence sociale majoritaire pour converger effectivement vers elle. ». Moscovici et Mugny ont montré « que les sources minoritaires n'étaient pas sans influence. Elles provoquent des adhésions, ou des conversions à des opinions chez des sujets originellement éloignés de ces opinions. ». (cité par Monteil 1989, p. 124),

Souvent le système scolaire officiel tente d'offrir des programmes spécifiques pour remplir les lacunes de l'appareil éducatif et récupérer les adultes qui font partie de notre clientèle. D'après quelques auteurs, notamment Jean-Paul Hauteceur (1990), il n'y a pas beaucoup de demandes pour ces activités, non pas parce qu'il n'y a pas de problème (ces personnes sont sous-scolarisées et éprouvent de réelles difficultés de fonctionnement social), ni non plus parce que ces personnes se cachent, mais plutôt parce que les activités restent institutionnalisées et que cette population rejette l'école. Pour cette dernière, les activités du système officiel représentent le même cortège d'échecs scolaires qu'ils ont connu dans leur jeunesse. Ces programmes palliatifs intégrés dans les écoles semblent donc mal convenir aux usagers en question.

D'après Pierre Furter (1984), s'il y a crise en éducation, « c'est que l'éducation scolaire, institutionnalisée et bureaucratisée, ne peut plus remplir toutes ses promesses ». L'institutionnalisation permet de structurer des actions de formation pour assurer l'atteinte d'objectifs éducatifs généraux, mais les interventions nécessaires pour former les

usagers visés restent discontinues et peu capables de répondre à leurs besoins concrets.

En regardant le problème éducationnel par rapport à ce rejet ou cet abandon des usagers, on doit se demander s'il existe vraiment un problème ou si c'est seulement notre culpabilité qui juge, ou encore, peut-être notre envie de conformer tous les individus d'une société à un modèle de culture. À la suite de l'analyse d'enquêtes sur l'importance de lire, écrire et adéquatement s'exprimer verbalement dans la société, Jean-Paul Hautecoeur (1990, p. 134) est d'avis qu' « on est donc loin d'une société du «tout écrit» et d'un consensus culturel sur l'importance de la compétence lettrée». D'après Glynda Hull (1993), notre préoccupation en alphabétisation est plus souvent une question économique qu'une question de souci pour les défavorisés. Elle considère que les effets du taylorisme (les travailleurs sont interchangeables autant que les pièces qu'ils produisent et leurs habilités sont limitées et contrôlées autant que la technologie le permet) sont encore présents dans la façon dont on organise le travail et la manière dont les travailleurs sont vus dans 95% des entreprises américaines. Cet auteur soutient qu'on a adopté un discours qui sous-évalue le potentiel humain et, l'alphabétisation, dans ce contexte, devient un palliatif qui masque le fond du problème social et économique. Quand on demande aux analphabètes comment ils voient leurs problèmes, bien souvent ils n'en perçoivent même pas. D'après J.-P. Hautecoeur (1990), seulement 11% des analphabètes reconnaissent avoir été pénalisés à cause de leur illettrisme.

Il faut avoir été scolarisé ou avoir grimpé dans l'échelle socio-professionnelle pour valoriser les objets écrits et la communication graphique. Il faut valoriser ce mode de promotion sociale pour se reconnaître analphabète, ou pour désirer en sortir. Il faut savoir ou croire qu'avec l'écriture on va changer sa vie pour s'engager dans une aventure d'apprentissage. Ça n'est pas le cas pour la majorité des gens que les enquêtes ont pu identifier comme analphabètes. (Hautecoeur, 1990, p. 135)

En tenant compte du point de vue de la population impliquée, on pourrait conclure qu'elle n'a pas de problèmes et qu'elle est bien comme elle est. Pourquoi cherchons-nous alors à agir sur ce problème ? C'est une question qui a aussi été posée par Jean-Pierre Proulx (1994) dans son article sur l'analphabétisme. Nous croyons que dans un projet social d'éducation pour tous, chaque individu doit avoir la chance de participer à la société et on ne doit pas créer cette exclusion comme le souligne Jean-Paul Hautecoeur (1990). Le fait que ces usagers aient recours aux services d'éducation populaire, nous laisse croire qu'ils ont des besoins réels d'éducation. D'après plusieurs intervenants et mes propres expériences en éducation populaire, les exclus ne sont pas si insensibles ou indifférents au processus d'éducation. Lorsqu'on arrive à insérer cet individu dans une situation d'apprentissage, il réalise la valeur de l'apprentissage et semble fier et content de sa réussite. Il faut pour cela déjouer les anciens ancrages psycho-affectifs. C'est ici toute l'importance de l'éducation populaire dans les organismes autonomes. Par le biais de situations de crise vécues par les usagers et non par leur désir pur de se faire instruire, les organismes d'éducation populaire arrivent à les insérer dans une situation d'apprentissage où le spectre de l'échec a disparu.

Il n'existe pas encore de statistiques du ministère de l'Éducation sur le nombre de bénéficiaires des services d'éducation populaire dans la région d'Abitibi-Témiscamingue, mais les subventions distribuées montrent une certaine reconnaissance d'un besoin réel par l'État. Par année, seulement dans la région d'Abitibi-Témiscamingue, plus de 222 000 dollars sont distribués à dix-neuf organismes d'éducation populaire par le ministère de l'Éducation en subvention dédiée aux OVEP seulement. Ces chiffres n'incluent pas les autres subventions et les dons attribués à d'autres programmes d'éducation, comme les organismes qui s'occupent directement de l'alphabétisation et ceux qui sont en procédure d'accréditation.

Mis à part ces dix-neuf organismes, il y a aussi quatre organismes en Abitibi-Témiscamingue qui s'occupent exclusivement d'alphabétisation et qui reçoivent ensemble plus de cent mille dollars. Les dix-neuf organismes s'occupent de neuf autres champs en éducation populaire comme les droits sociaux, la condition féminine, l'économie et le travail.

Dans les organismes où nous avons travaillé depuis huit ans, le nombre de personnes qui participent aux activités peut atteindre jusqu'à mille trois cents personnes par organisme. Malheureusement, il est impossible de savoir combien de ces personnes se sont impliquées plus qu'une fois, combien ont abandonné avant la fin de l'activité et qu'elle était précisément leur provenance socio-économique.

1.2 L'apprentissage autonome comme objectif en éducation populaire

Par apprentissage autonome, nous entendons un changement comportemental par lequel l'individu **apprend à apprendre par lui-même**, en réalisant les avantages de cette attitude et la valorisation qui en découle. Il apprend que l'intervenant n'est pas le seul expert et que lui aussi peut le devenir en développant des habiletés transférables. Il réalise qu'il est toujours le constructeur de sa propre connaissance et que le rôle de l'intervenant est celui d'un facilitateur et non celui d'un expert distributeur de solutions miracles. Contrairement à la pédagogie que l'on utilise en général pour l'enfant et dans laquelle le professeur dirige l'apprentissage, l'adulte, comme nous le dit Louise Marchand (1982), doit apprendre à diriger son propre apprentissage. L'OVEP, qui finance en partie nos organismes, impose une démarche éducative centrée sur une connaissance des conditions de vie sociale et sur une prise en charge individuelle et collective de cette démarche afin de « favoriser (chez les usagers) une participation active à la vie démocratique » (OVEP 94-95).

Le problème qui se pose aux organismes d'éducation populaire est le déclenchement d'un tel processus, malgré la recherche de solutions rapides chez l'individu. Dans la démarche de résolution de problème, l'intervenant, par le biais des activités d'apprentissage, a comme tâche de susciter des besoins d'apprentissage chez l'utilisateur et de stimuler sa motivation à poursuivre sa formation.

1.3 La démarche pédagogique

La définition de la démarche pédagogique adoptée par l'Assemblée générale des Organismes volontaires d'éducation populaire en 1978 décrit bien ce qui est visé par les différentes activités d'éducation dans l'ensemble des organismes.

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

1.3.1 Une démarche différente à celle de l'école officielle

La démarche pédagogique dans les organismes diffère beaucoup de celle du système scolaire officiel du fait que l'intervenant, dans le premier cas, est très proche du milieu et que l'activité d'apprentissage tourne autour de la situation de crise dans laquelle l'individu vit.

Nous disons que l'intervenant est très proche du milieu parce qu'il connaît bien les problèmes que vivent ses clients, soit parce qu'il vient du même milieu et a vécu lui-même des situations semblables soit parce qu'il s'est impliqué activement dans le milieu, ce qui lui a permis d'apprendre beaucoup sur les situations difficiles que vivent les usagers. Dans tous les

cas, l'intervenant utilise sa connaissance personnelle des problèmes du milieu pour sensibiliser les usagers.

Les endroits où se réalisent les activités constituent aussi des éléments qui rapprochent l'intervenant des individus concernés. Les activités pédagogiques, loin de se réaliser dans des environnements semblables à ceux d'une salle de cours, comme c'est le cas dans une institution scolaire, se déroulent dans des environnements familiers des usagers comme un sous-sol d'église, une salle communautaire, un local du CLSC, ou un local à l'image de ces usagers reflétant l'absence chronique de fonds de survie et non une permanence institutionnelle, etc.

1.3.2 Les activités d'apprentissage dans le contexte des organismes d'éducation populaire.

D'après la définition de la démarche pédagogique et les objectifs pédagogiques déjà mentionnés, les activités d'apprentissage dans les organismes d'éducation populaire cherchent à impliquer l'individu dans un processus autonome d'apprentissage en se servant de la situation de crise de l'individu. Les activités peuvent se réaliser sur un plan individuel ou collectif, de façon structurée et planifiée, ou encore, construites sur mesure en fonction des besoins de l'individu.

Nous nous référons ici à l'ensemble des activités déployées par les organismes d'éducation populaire autonomes pour déclencher et perpétuer chez leurs usagers un processus d'apprentissage orienté vers l'autosuffisance : séances de formation, cafés-rencontres, service téléphonique d'information, assistance individuelle.

Les organismes dans lesquels nous travaillons ont comme objectifs éducatifs: la prise de conscience individuelle et collective des conditions de vie, la sensibilisation à la nécessité de s'informer pour favoriser l'autonomie des individus, la prise en main individuelle et collective, et le

développement de capacités d'analyse critique pour pouvoir mieux choisir les stratégies qui actualisent l'autonomie.

Voici, puisées à travers notre expérience de travail dans un organisme d'éducation populaire, quelques exemples d'activités qui sont couramment mises en œuvre.

La présentation formelle d'informations que nous retrouvons dans les différentes activités peut s'apparenter à un cours magistral. *Les cafés-rencontres* font appel à des discussions libres ou semi-dirigées, à des ateliers de travail en équipe. *L'assistance individuelle* que nous leur fournissons s'apparenterait à de la recherche individuelle semi-dirigée ou à une forme de tutorat. Ces activités sont présentées aux usagers avec une terminologie moins académique. On les apparente davantage à des moyens concrets pour solutionner les problèmes auxquels ils sont confrontés.

1.4 Les usagers des services d'éducation populaire.

1.4.1 Le profil socio-économique des usagers

Pour les fins de notre recherche, les usagers des services d'éducation populaire qui nous intéressent ou les clients, comme bon nombre d'intervenants les appellent (nous préférons le terme usager qui a une connotation moins marchande), sont des adultes provenant de milieux défavorisés économiquement et culturellement. En général, ces adultes survivent avec un revenu sous le seuil de la pauvreté et sont très souvent des chômeurs occupant parfois des emplois précaires ou encore, ce sont des bénéficiaires de l'aide sociale. Peu d'entre eux détiennent un diplôme du secondaire. La plupart présentent des degrés variés d'illettrisme qui se manifestent par une incapacité à lire et à comprendre certains documents

administratifs et juridiques comme les décisions rendues sur leur situation d'emploi et sur leurs droits aux prestations de chômage. Cet illettrisme s'incarne aussi dans un manque d'intérêt et de compréhension pour les documents d'information susceptibles de les aider à éclaircir la situation dans laquelle ils vivent. Souvent, ces illettrés (individus en phase de développement culturel, devrait-on dire, pour atténuer la connotation négative du terme) négligent de répondre aux demandes administratives des différents ministères ou de remplir les formulaires qui leur permettraient de bénéficier de leurs droits. Ils n'en comprennent pas la signification et ne perçoivent pas les conséquences de leurs gestes. Ces personnes, d'après les observations de plusieurs intervenants et des nôtres, utilisent les services comme un dernier recours pour résoudre des problèmes ponctuels et non comme une ressource éducative générale qui leur permet de se rendre autonome dans les difficultés administratives qu'elles rencontrent.

1.4.2 Leur perception de l'éducation

La majorité des usagers se vantent d'avoir lâché l'école et manifestent une dévalorisation de l'institution scolaire. Comme J.P. Vélis (1990, p. 15) le dit dans son article *Illettrisme et nouvelle alphabétisation* 3, ces individus ont «une expérience négative de l'école qui souvent les a laissés sans véritable connaissance de base suffisamment structurée». Dans les organismes, on observe régulièrement ces réactions négatives vis-à-vis de l'éducation lorsque les intervenants suggèrent à leurs usagers des cours de formation ou le retour à l'école. L'individu rejette automatiquement la suggestion et, dans beaucoup de cas, abandonne les services. Plusieurs auteurs lient la réaction de ces individus au rejet ou au désintéressement du système éducatif officiel à la suite d'échecs scolaires répétitifs. Parce que l'individu ne peut pas se conformer aux objectifs scolaires, il ne se sent plus à sa place. Il voit ses expériences de façon négative et rejette lui-même l'école. Comme le dit Jean-Paul Hauteceur (1990, p. 136),

responsable depuis 1980 des publications Alpha pour le ministère de l'Éducation, « l'analphabète est exclu par la communication écrite et il l'assume, il s'adapte et il apprend à jouer le rôle de l'exclu. » L'exclusion devient une partie de lui comme l'échec. J.P. Vélis (1990, p. 18) constate que « l'illettrisme et l'échec finissent par être constitutifs du statut social et du caractère d'une personne ».

Charles Côté (1993), dans son livre *Partenariat école- communauté : manuel, méthode et outils*, analyse la culture des milieux populaires et y trouve ces mêmes perceptions négatives de l'éducation. L'école est décrite comme une place pour occuper les enfants, une institution douteuse qui ne donne pas d'emplois. Selon cet auteur, les personnes ciblées sont fatalistes et croient qu'elles ont peu de choix dans l'orientation de leur vie.

1.4.3 Les besoins des usagers

En général, au moment où les usagers prennent contact avec les organismes d'éducation populaire, ils sont en situation de crise parce qu'ils ont perdu soit leur emploi ou leur revenu, soit parce qu'ils ont une méconnaissance de leurs droits et arrivent devant une impasse pénalisante. D'après les observations des intervenants, ils contactent alors, nos organismes non pour s'insérer dans un processus éducatif, mais pour trouver un remède immédiat à certains de leurs problèmes. Certains commentaires nous laissent souvent l'impression que l'utilisateur s'attend à ce qu'il puisse remettre son dossier dans les mains d'un intervenant. Il a l'impression que ce dernier doit faire pour lui toutes les démarches qui lui permettront de recouvrer ce qui lui semble être son droit. Il ne réalise pas que ce n'est pas toujours le cas et que, si droit il y a, il a une part à faire, des devoirs à accomplir.

Malgré la recherche de solutions toutes faites par les usagers des services offerts par les organismes d'éducation populaire, notre objectif, au

contraire, en tant que structure d'éducation alternative informelle, est de les aider à déployer un processus autonome d'apprentissage à travers le secours direct que nous leur apportons.

D'un côté, nous disons que l'utilisateur perçoit négativement l'éducation et qu'il veut faire résoudre ses problèmes. D'un autre côté, nous offrons des activités pédagogiques qui ne répondent pas à ces besoins observés par les intervenants. Malgré cette contradiction, un grand nombre d'utilisateurs participent aux activités. Serait-il possible que nous ne connaissions pas assez les besoins qui motivent notre clientèle ? Considérant l'importance de la demande de cette population en éducation populaire et la variété de service offert en Abitibi-Témiscamingue, considérant notre méconnaissance des besoins éducationnels de la population cible, il serait important de recueillir des données sur ce qui motive ces personnes à contacter les organismes concernés et à participer à leurs activités.

1.5 Question générale de recherche

Quel est le profil de motivation chez les usagers socio-économiquement défavorisés lorsqu'ils contactent les organismes d'éducation populaire et participent aux activités éducatives de ces derniers ?

1.6 Le but et les objectifs de recherche

Cette recherche a comme but d'identifier le profil de motivation des usagers des services d'éducation populaire. Le profil est composé d'images fixes de la dynamique motivationnelle à différentes phases de la participation de l'individu. « On définit celui-ci comme le portrait de l'état des composantes motivationnelles d'un élève qui doit accomplir une activité d'enseignement ou d'apprentissage. » (Viau, 1994, p. 38). La recherche décrira si le premier contact d'un usager avec les organismes d'éducation

populaire est provoqué par une motivation extrinsèque, comme la résolution d'un problème immédiat qui lui tombe dessus et qui, peut-être, à la longue se transforme en motivation intrinsèque.

En ce qui concerne les *déterminants motivationnels* de l'école officielle, Vallerand (1993) en décrit plusieurs comme, par exemple, le type d'école, le programme d'études, le professeur, etc., mais en ce qui concerne l'éducation populaire, il existe très peu d'écrits sur ce sujet, et notre recherche pourrait s'avérer utile pour en identifier.

Les *conséquences motivationnelles* (Vallerand 1993) comme l'apprentissage et la persévérance sont très influencées par le type de motivation. Notre recherche devra donc également chercher à identifier les types de motivation avec leur degré d'autodétermination chez les usagers tant au début des activités éducatives que pendant leur déroulement jusqu'au moment où l'utilisateur les abandonne. Selon le type de motivation identifié, nous pourrions mieux comprendre et prévoir les conséquences motivationnelles comme les comportements liés à l'apprentissage et la persévérance de notre clientèle.