

Université de Montréal

Vers une pédagogie de l'organisation sociale dans le
mouvement d'éducation populaire en Amérique latine:
valeurs, stratégies, tactiques.

par

Bertha Salinas-Amescua

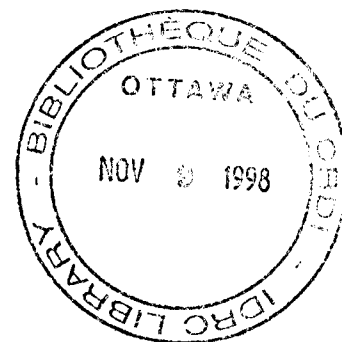
Technologie éducationnelle

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en Technologie éducationnelle

octobre, 1991.

c Bertha Salinas, 1991



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Vers une pédagogie de l'organisation sociale dans le
mouvement d'éducation populaire en Amérique latine:
valeurs, stratégies, tactiques.

présentée par
Bertha Salinas-Amescua

a été évaluée par un jury composé des personnes
suivantes:

SOMMAIRE

Cette recherche porte sur le mouvement d'éducation populaire en Amérique latine, et plus particulièrement sur un courant autonome et dynamique qui vise à long terme la transformation structurelle de la société.

À l'intérieur de ce courant, on retrouve une diversité d'approches, cependant certains objectifs-clés demeurent communs, tel le fait d'élever les niveaux de conscience, de participation et d'organisation des secteurs populaires.

L'organisation démocratique des secteurs populaires étant un objectif-clé de l'éducation populaire n'a pas été étudiée jusqu'ici comme une dimension spécifique. Ainsi, l'organisation fut retenue comme **sujet d'étude**.

L'hypothèse de base est qu'il existe différentes conceptions et pratiques du type d'organisation à stimuler et du type de formation que l'éducation populaire doit offrir. Bref, nous croyons qu'il est possible de dégager la **pédagogie de l'organisation** implicite à toute intervention.

L'objectif est alors de construire un cadre théorique servant de base à l'élaboration d'une grille d'analyse nous permettant de décrire et d'interpréter différents modèles de pédagogie de l'organisation.

La méthode utilisée a été l'étude des pratiques d'éducation populaire (entrevues, études de cas, observations, écrits et matériels pédagogiques) combinée avec une recherche conceptuelle-théorique. Le processus suivi se rapproche d'une démarche de recherche fondamentale de reconstruction théorique, basée sur une approche qualitative-dialectique.

Le cadre théorique ainsi élaboré a donné lieu à la définition d'un modèle général d'analyse de la pédagogie de l'organisation, comportant trois niveaux d'analyse (le stratégique, l'organisation de base, le pédagogique) et dix-huit composantes, dont onze sont essentielles. Sur cette base, **cinq modèles** de la "pédagogie de l'organisation" furent élaborés dans une grille d'analyse; ils sont identifiés comme suit : éducation politique (1), éducation libératrice (2), éducation démocratique (3), éducation communautaire (4), éducation participative (5).

Considérant les polarités, d'ordre socio-politique, qui ont été définies pour élaborer cette typologie, il fut possible de regrouper les modèles. Les modèles 1 et 2 privilégient l'organisation macro-sociale, la direction centralisée, l'organisation de classe, la prise du pouvoir politique, les luttes revendicatives et la création d'identités universelles. Par contre, les modèles 4 et 5 privilégient l'organisation micro-sociale communautaire, l'autonomie, la reconstruction de pouvoirs sociaux, l'autosuffisance et la création d'identités particulières. Le modèle 3 est le plus intégrateur des cinq modèles.

Tenant compte des polarités d'ordre pédagogique, les modèles furent regroupés autrement. Les modèles 1, 3 et 4 sont centrés sur l'action, le savoir et les contenus, tandis que les modèles 2 et 5, sur la formation, le savoir-être et la méthode participative.

Cette recherche contribue à mieux cerner un champ précis d'étude, la pédagogie de l'organisation. Elle peut aussi s'avérer utile pour l'analyse ou la comparaison de programmes, l'auto-évaluation et la systématisation des expériences, le choix de contenus et de matériels d'éducation populaire. Finalement, elle offre une vision globale des tendances dominantes en éducation populaire.

TABLE DES MATIERES

	Page
Introduction.....	1
CHAPITRE I - CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'EDUCATION POPULAIRE EN AMERIQUE LATINE	
A. Quelle éducation populaire?	7
1. Les finalités	8
2. Consolidation du courant autonome.....	11
3. Les origines	12
4. Le caractère de l'Etat: une déterminante ...	13
B. L'organisation des secteurs populaires: un objectif prioritaire, plusieurs conceptions..	15
1. Deux tendances opposées	16
2. Les trois dimensions de l'organisation	18
C. Pertinence de la recherche.....	20
CHAPITRE II - ETAPES ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	
A. Objectifs et résumé des étapes	
1. Les objectifs généraux.....	24
2. Résumé des étapes de la recherche.....	25
B. Approche méthodologique générale.....	26
C. Activités et techniques de recherche.....	30
1. Recension des écrits et analyse de typologies sur l'éducation populaire.....	30
2. Recherche de terrain.....	32
3. Elaboration de cinq tendances dans la pédagogie de l'organisation.....	38
4. Activités de consultation et de vérification.....	39

5. Recherche théorique ou conceptuelle.....	41
6. Analyse de contenu thématique et création d'une banque de données.....	42
7. Elaboration de la grille d'analyse.....	43
D. L'univers général de la recherche	44
 CHAPITRE III - CADRE THEORIQUE.....	 47
A. Repérage de typologies sur l'éducation populaire et des adultes.....	48
1. L'idéologique et le méthodologique, au centre des préoccupations.....	49
2. Un survol de six typologies.....	51
3. Limites et utilité des typologies analysées pour l'étude de la dimension: "organisation populaire".....	57
B. Tendances face à l'organisation issues de la réalité de l'éducation populaire.....	62
C. Eléments conceptuels sur éducation populaire et organisation.....	68
1. Importance de l'étude de trois niveaux organisationnels.....	70
2. L'organisation: finalités sociales, acteurs et doctrines politiques.....	72
3. L'organisation de base: types concepts et fonctionnement interne.....	87
4. Aspects éducatifs et courants pédagogiques critiques.....	97
D. Vers une pédagogie de l'organisation	
1. L'organisation: un concept, une pratique; plusieurs volets, plusieurs significations..	112
2. Les polarités	114
3. Notre matrice de concepts.....	117
4. Les trois niveaux d'analyse de la pédagogie de l'organisation.....	123

CHAPITRE IV - LA GRILLE D'ANALYSE
DE LA PEDAGOGIE DE L'ORGANISATION

Démarche.....	128
Résumé de composantes et de variables.....	130
Hypothèses de base.....	132
A. Description de composantes et variables	
1. Le niveau stratégique de l'organisation.....	134
2. Le niveau de l'organisation de base.....	141
3. Le niveau pédagogique.....	145
B. Le contenu des cinq modèles.....	154
Modèle 1: axé sur une éducation politique.....	156
Modèle 2: axé sur une éducation libératrice.....	175
Modèle 3: axé sur une éducation démocratique ..	196
Modèle 4: axé sur une éducation communautaire..	219
Modèle 5: axé sur une éducation participative..	239
C. Tableau synthèse de la grille d'analyse.....	264
CONCLUSIONS ET INTERPRETATION.....	276
BIBLIOGRAPHIE.....	XI
ANNEXES (Voir page suivante)	

LISTE D'ANNEXES

No. 1: LISTE D'ORGANISMES TOUCHES PAR CETTE RECHERCHE	I-1
No. 2: GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGEE	II-1
No. 3: VARIABLES UTILISES POUR LA PREMIERE ANALYSE DES DONNEES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGEEES	III-1
No. 4: GUIDE D'OBSERVATION D'ACTIVITES DE FORMATION	IV-1
No. 5: GUIDE D'EXERCICE COLLECTIF REALISE A L'ATELIER DU CREFAL	V-1
No. 6: TABLEAU DE SOURCES D'INFORMATION PAR COMPOSANTE	VI-1

DEDICACE

A la mémoire de beaucoup d'éducateurs et paysans guatémaltèques disparus qui m'ont tant appris. Et qui continuent encore à m'apprendre que plus on croit savoir, moins l'on sait.

A ma mère absente, à un père renouvelé.

A Francisco, compagnon et à Mayari, fille pour leur patience affectueuse et leur support pendant l'élaboration de chaque idée, de chaque page de cette thèse.

A une soeur et à un frère, toujours présents.

REMERCIEMENTS

Mes profonds remerciements aux personnes et aux organismes ayant contribué à la réalisation de la présente thèse:

- Madame Claire Meunier, de l'Université de Montréal, pour ses orientations, son encouragement et son amitié, en tant que Directrice de cette recherche.

- Le Centre de recherches pour le développement international (CRDI/IDRC) d'Ottawa, qui m'a accordé une bourse, rendant ainsi possible la réalisation matérielle de cette recherche. Je tiens à souligner le support que cet organisme a toujours accordé au développement de l'éducation populaire latino-américaine. Merci à Madame Margaret Owens pour la gestion efficace de mon dossier en tout temps.

- Madame Sylvia Schmelkes, chercheur du Centro de Estudios Educativos du Mexique, pour le support institutionnel offert et pour son respect et encouragement constants.

- Tous les organismes d'éducation populaire qui ont collaboré par des informations. De même qu'à tous les éducateurs populaires ayant partagé leurs idées et leur temps, dans un geste de confiance en notre recherche, et dont les noms ne seront pas mentionnés.

- Madame Carmen Garcia, pour son soigneux travail de correction linguistique.

INTRODUCTION

Le sujet général de la présente recherche portera sur ce que l'on appelle l'éducation populaire en Amérique latine . Il s'agit d'un domaine qui a connu un développement dynamique et progressif depuis les années soixante. De plus en plus, l'éducation populaire est devenue un concept qui prend diverses significations, dont l'exercice est revendiqué par plusieurs acteurs sociaux, y compris les institutions gouvernementales (Mejia, 1990; Puiggros, 1984).

Dans cette recherche, il sera question des pratiques d'éducation populaire autonome dont le but à long terme est de contribuer au changement des structures socio-économiques et à l'instauration d'un système de justice sociale (Barquera, 1985; Rodriguez, 1985; Schmelkes, 1990).

Dans cette perspective, on retrouve de nombreux organismes d'éducation populaire, la plupart non-gouvernementaux, agissant dans tous les pays latino-américains et liés par des réseaux d'échange (leurs domaines d'action étant divers: santé, économie populaire, formation syndicale, communication populaire, méthodologies participatives, alphabétisation, etc.) (Garcia, 1985; Mejia, 1990; Gianotten, 1988).

Ces organismes, intervenant autant dans les communautés les plus défavorisées que dans le mouvement populaire, occupent une place importante dans la dynamique sociale actuelle, en plus d'offrir une formation alternative à l'éducation officielle.

La philosophie éducative qui a inspiré la majorité de ces interventions d'éducation populaire est "la pédagogie de l'opprimé" ou "éducation libératrice" proposée par l'éducateur brésilien, Paulo FREIRE (Bengoa, 1988; Torres 1986).

Enfin, l'éducation populaire qui nous occupe se veut le cheminement éducatif permettant d'élever les niveaux de conscience critique du peuple et d'encourager l'organisation populaire, principal moyen du peuple pour satisfaire ses besoins fondamentaux et participer au changement social.

Le sujet spécifique de recherche

De l'ensemble d'objectifs et de champs d'action, que se donne l'éducation populaire, nous retiendrons comme sujet spécifique de cette recherche, l'organisation des secteurs populaires. Certes, la promotion de l'organisation, ainsi que le support pédagogique aux organisations populaires déjà existantes, est un but prioritaire des interventions d'éducation populaire (Ortiz, 1988; Schmelkes, 1990).

Cependant, le type d'organisation à créer et le type de formation offerte aux organisations, varient selon les interventions. Ainsi, que l'on se réfère aux écrits ou aux pratiques d'éducation populaire, il n'existe pas de concept clair sur ce que signifie l'organisation populaire, ni un consensus sur le type de formation que les organisations nécessitent.

Tout cela nous fait croire qu'il est important de saisir les éléments constitutants d'une pédagogie de l'organisation ainsi que les différentes modalités existant dans le mouvement d'éducation populaire.

Par ailleurs, dans un contexte mondial marqué par des changements politiques, par des remises en question du "socialisme réel" et de la signification de la démocratie et par l'imposition du modèle néo-libéral à l'échelle mondiale, il nous semble important de connaître plus à fond les nouvelles formules organisationnelles et démocratiques que les éducateurs visent ou appuient.

En effet, on assiste depuis quelques années en Amérique latine à l'émergence de nouveaux mouvements sociaux, de nouveaux acteurs populaires (Evers, 1984; Sanchez, 1989) constituant un "autre monde populaire" où justement l'éducation populaire est enracinée.

Sur le plan théorique, l'étude systématique d'une dimension concrète de l'éducation populaire (l'éducation

en vue de l'organisation) nous apparaît importante dans un moment où des efforts de théorisation et de systématisation de ces pratiques commencent à se développer en Amérique latine. En fait, à notre connaissance, il existe très peu de données portant sur la dimension organisationnelle de l'éducation populaire (Latapi, 1984; Gianotten, 1988; Mejia, 1990).

Questions de recherche

Ayant précisé le type d'éducation populaire qui nous occupe, son importance dans le contexte actuel, ainsi que la pertinence de connaître plus à fond le volet organisation populaire, tel que conçu par les éducateurs, voici les questions à la base de cette recherche.

La question générale que nous nous posons est:

En partant de l'analyse du foisonnement des pratiques d'éducation populaire en Amérique latine, dont on sait par ailleurs qu'elles visent une organisation basée sur l'autonomie sociale, peut-on dégager un modèle théorique de ces interventions éducatives?

Plus concrètement, ces interventions ont-elles différentes conceptions et différentes pratiques, en ce qui concerne la promotion de l'organisation dans les secteurs populaires? Si tel est le cas, quels sont les

éléments théoriques, pratiques et pédagogiques (les composantes) permettant de différencier les interventions?

Dans ce sens, peut-on parler d'une pédagogie de l'organisation qui comporte différents modèles? et quelles sont les orientations à la base de chaque modèle?

Est-ce que chaque modèle possède une articulation propre entre les conceptions et les pratiques, c'est-à-dire entre les composantes de la pédagogie de l'organisation?

Pour répondre aux questions précédentes, l'objectif de cette recherche est de construire un cadre théorique servant de base à l'élaboration d'une grille d'analyse, nous permettant de décrire et d'interpréter les différents modèles de pédagogie de l'organisation.

La démarche générale

Le cadre théorique et la grille d'analyse, résultant de cette recherche, ne découlent pas d'un cadre conceptuel établi à priori, au contraire ils découlent de l'analyse d'expériences d'éducation populaire et de notre propre systématisation des pratiques et des conceptions analysées.

Ainsi, afin d'atteindre les objectifs ci-haut mentionnés, nous avons d'abord tenté de repérer, dans des études typologiques, les courants dominants dans l'éducation populaire actuelle. Ceci nous a donné une vision d'ensemble de ce domaine, néanmoins, peu d'éléments sur la dimension organisationnelle furent retracés. Dès lors, dans un deuxième moment, une phase de recherche de terrain fut réalisée, au moyen d'entrevues avec des membres des organismes les plus représentatifs et d'observations d'activités pédagogiques. Cette phase fut combinée avec une recension des écrits (autant pratiques que théoriques) qui cherchait à repérer les éléments théoriques et les composantes d'une pédagogie de l'organisation. Une fois les éléments théoriques et les composantes définis, les données de terrain furent analysées plus en profondeur, donnant lieu à l'élaboration d'une typologie composée de cinq modèles.

Le processus suivi se rapproche d'une démarche de recherche fondamentale, de reconstruction théorique, basée sur une approche qualitative-dialectique. Certes, l'étude de la pratique et de la théorie fut combinée tout au long de la recherche dans une sorte de processus itératif.

CHAPITRE I

CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE DE L'EDUCATION POPULAIRE EN AMERIQUE LATINE

Le présent chapitre a comme but d'introduire le contexte général de l'éducation populaire actuelle, pour situer ensuite la problématique spécifique par rapport à l'organisation des secteurs populaires en tant qu'objectif prioritaire des interventions d'éducation populaire.

A. QUELLE EDUCATION POPULAIRE?

Le concept d'éducation populaire en Amérique latine aujourd'hui est utilisé avec plusieurs significations, comportant des orientations idéologiques et épistémologiques diverses. La définition de ce domaine est d'ailleurs au coeur du débat actuel. En effet, c'est un concept en évolution constante tout comme la dynamique sociale des pays latino-américains.

Nous essayerons de dresser un bref profil du type d'éducation populaire dont il sera question dans la présente recherche.

L'éducation populaire qui fera l'objet de notre étude est celle pratiquée par des éducateurs dans le cadre d'organismes autonomes, oeuvrant dans les secteurs populaires en vue d'un changement des structures qui reproduisent les inégalités sociales. Dès lors, il s'agit d'une éducation populaire qui se détache de toute forme d'intervention menée par les gouvernements ou autres organismes cherchant à intégrer les secteurs populaires dans une dynamique de développement qui convient aux intérêts d'une minorité économique.

C'est ce choix idéologique général qui distingue l'éducation populaire que nous étudierons.

1. Les finalités

Il convient ici de reprendre quelques conceptualisations qui soulèvent les finalités sociétales de l'éducation populaire, afin de différencier cette dernière d'autres types d'intervention s'adressant aussi aux adultes pauvres.

A partir du contexte péruvien les Schulze (1979) affirment que l'éducation populaire:

"permet de briser le cercle de l'oppression, tout en suscitant chez le peuple une conscience critique de la réalité qui l'entoure. Elle permet que ce soit le peuple qui définisse et découvre un projet historique visant la construction d'une société de travailleurs libres" (Schulze, 1979).

Gajardo, (1983) pour sa part, ayant une connaissance du domaine au niveau latino-américain soutient que:

"l'éducation populaire a été considérée comme un instrument de lutte idéologique pouvant aider le mouvement populaire à élever les niveaux de conscience sociale, ainsi qu'à acquérir les habiletés nécessaires pour participer au pouvoir social et à la gestion collective des moyens de production" (p.8).

Avec une perspective latino-américaine, le CEAAL (Consejo de educación de adultos de América Latina) (1990) lors d'une enquête continentale se réfère à l'éducation populaire comme:

"...la stratégie pédagogique-politique capable d'articuler le projet historique des secteurs populaires (de même que la constitution du sujet populaire) grâce à l'appui accordé aux processus quotidiens d'action et d'organisation qui rendent possible la participation..." (p.108).

"...l'éducation populaire devient la dimension pédagogique d'une nouvelle façon de faire de la politique à partir des mouvements sociaux et populaires..." (CEAAL, 1990, p. 109).

A partir du contexte chilien, Garcia (1985) parle de l'éducation populaire comme ayant pour but "la construction d'un projet historique populaire" et qui se veut populaire du point de vue politique.

Le chercheur colombien, Mejia (1990) dans son bilan historique de l'éducation populaire qui nous occupe, remarque ce qui lui est propre, soit:

"d'assigner aux secteurs populaires le rôle d'acteurs sociaux tout en travaillant à la construction du bon sens et de la culture. Ceci a lieu à l'intérieur de processus d'organisation visant la création d'un pouvoir populaire" (Mejia, 1990 p. 25).

Allant dans le même sens que les auteurs cités, on retrouve beaucoup d'autres conceptualisations semblables dont les éléments saillants sont: la perspective politique de l'action éducative, la construction d'un projet historique alternatif, la conscience, le pouvoir, la participation, l'action de l'éducateur au niveau des réalités populaires et au service de l'organisation (Rodriguez, 1985; Nunez, 1986; Gonzalez, 1987; Basombrio, 1988; Sanchez, 1989; Fernandez, 1990; Gutierrez, 1990).

Quant à l'approche pédagogique, les aspects qui restent communs, malgré la grande diversité de styles d'intervention, sont: l'espace de formation privilégié est le groupe, la relation pédagogique est fondée sur le dialogue et la participation, le point de départ des apprentissages est le vécu des participants, les contenus répondent aux besoins de la population, la réflexion critique et l'analyse de la réalité sociale font partie de toute démarche éducative, la culture populaire est valorisée et intégrée dans la formation, il y a des limites flexibles entre les connaissances spécialisées et le savoir populaire, la formation est non scolarisée, elle se fait en dehors du système scolaire et n'est pas sanctionnée par un diplôme (Gianotten, 1988; Schmelkes, 1990; Bengoa, 1988).

2. Consolidation du courant autonome

Cette conception de l'éducation populaire s'est répandue dès la fin des années soixante-dix et dans la mesure où un corps de connaissances et de pratiques s'est structuré, un grand nombre d'organismes s'y sont identifiés. A partir des années quatre-vingt-dix, on assiste à une consolidation institutionnelle caractérisée par des mécanismes continentaux de communication, de publications et de rencontres, par la mise sur pied de réseaux nationaux et régionaux, ainsi que de programmes d'édition et de diffusion de publications, par la réalisation de recherches et la création de comités spécialisés au niveau latino-américain (s'occupant d'aspects ponctuels, tels l'économie populaire et les associations de production, l'éducation syndicale, la culture populaire et l'éducation indienne, les méthodes de formation d'animateurs populaires, la question des femmes en milieu populaire, la santé, le logement, la recherche participative, les techniques participatives et la communication populaire, le langage et la construction du sens, l'éducation populaire à distance, les jeux et la dimension ludique de l'éducation, etc.) (Gajardo, 1983; Mejia, 1990).

3. Les origines

En ce qui concerne l'origine de cette conception d'éducation populaire, pour certains elle se trouve dans les expériences éducatives du mouvement ouvrier dès le début du siècle (Nunez, 1982; Puiggros, 1984). Cependant, il existe un consensus voulant que les antécédents les plus immédiats datent des années soixante. On établit ainsi une évolution qui part des pratiques d'assistance à caractère paternaliste et souvent commanditées par les gouvernements (ou par des agences nord-américaines), dont le but était d'intégrer la population pauvre aux exigences d'un développement industriel accéléré et d'une modernisation économique qui devait suivre le modèle des pays industrialisés (Algara, 1982; Barquera, 1985; PDP, 1989).

En partant de ces pratiques connues comme "éducation fonctionnelle", développement rural intégral, éducation des adultes, éducation non formelle, éducation extra-scolaire, etc., un virage important se produit à partir de l'expérience brésilienne d'éducation de base et les apports de Paulo Freire (Gianotten, 1988). En même temps, l'action populaire de l'Eglise, des universités, des étudiants, des intellectuels engagés, imprime aussi une nouvelle orientation qui débouche dans ce qui sera l'éducation pour le changement, l'éducation

populaire (Bezerra, 1979; Rodriguez, 1985; Barquera, 1985).

Rodriguez (1985) différencie l'éducation populaire d'autres formules comme suit:

"L'éducation des adultes traditionnelle en est une de type compensatoire, car elle essaie de contrer le problème de la distribution inégale du savoir nécessaire; l'éducation permanente est un projet d'universalisation de l'éducation et de l'homme; l'éducation populaire est un projet politique qui s'insère dans l'action des classes populaires pour transformer l'ordre social." (p. 48).

4. Le caractère de l'Etat: une déterminante

Il est évident que le développement que l'éducation populaire a connu dans les différents pays a été fortement marqué par le contexte et surtout par le caractère de l'Etat en place. Ainsi, par exemple, l'essor surprenant que l'éducation populaire a connu au Chili à travers les réseaux des églises et les ONG, s'explique par l'élimination de toute forme d'expression politique des masses populaires lors de la dictature militaire de Pinochet.

D'autre part, en Amérique centrale les dictatures militaires ont étouffé toute initiative éducative autonome s'adressant aux secteurs populaires (y compris l'alphabétisation), ce qui a créé un courant d'éducation populaire clandestin lié aux organisations révolutionnaires. Par contre dans les Etats populistes anti-démocratiques, comme ce le cas du Mexique, du

Vénézuela et du Pérou autrefois, c'est l'Etat lui-même qui occupe cet espace et qui récupère les initiatives autonomes ou contestataires. Dans ce contexte, les éducateurs populaires s'insèrent parfois dans des programmes gouvernementaux et tentent d'en tirer profit. Quant à ceux travaillant dans des institutions privées, ils trouvent difficile de concurrencer avec un Etat qui démobilise par la voie du corporatisme ou de palliatifs matériels.

Peu de recherches (p. ex. Latapi, 1984; Garcia, 1982) ont fait une analyse comparative pour expliquer dans quelle mesure les différentes conceptions et stratégies d'intervention qui caractérisent l'éducation populaire dans chaque pays dépendent de ce facteur macro politique. Nous ne prétendons pas aborder cette question dans la présente recherche, cependant il est important de remarquer qu'il peut être un facteur explicatif. Certes, nous croyons que la façon de concevoir et de pratiquer une pédagogie de l'organisation dans chaque pays ou région sera, en partie, conditionnée par le caractère de l'Etat.

**B. L'ORGANISATION DES SECTEURS POPULAIRES: UN
OBJECTIF PRIORITAIRE, PLUSIEURS CONCEPTIONS**

Dans une première recension des écrits sur l'éducation populaire, il fut évident que l'organisation des secteurs populaires est un objectif prioritaire et commun à toutes les interventions.

En effet, la prise en charge de communautés démunies, l'analyse critique du système social actuel et la participation active dans la construction d'un projet alternatif de société (tous des objectifs de l'éducation populaire) passent nécessairement par l'organisation autonome des secteurs populaires. L'organisation devient l'espace privilégié pour la formation, elle est l'école de l'éducation populaire.

Bien que les références à l'objectif organisation prennent diverses formes dans les textes, il est possible d'extraire les éléments communs suivants:

- L'éducation populaire doit renforcer les organisations populaires ou aider à leur création (Celadec, 1977; Gajardo, 1985; Ortiz, 1988; éééééc -
- L'éducation populaire doit aider les organisations à acquérir une perspective stratégique leur permettant de dépasser l'action revendicative locale et de participer à la transformation sociale (Gianotten, 1988;

Subirats, 1984; Nunez, 1986; Garcia, 1988; Cervantes, 1989).

- Dans l'organisation, l'éducation populaire contribue à la mise sur pied de mécanismes démocratiques, à l'exercice du pouvoir et de la participation, à la définition de nouveaux rapports humains (Cespedes et Al. 1983; Meza, 1988; Sanchez, 1989; Fernandez, 1990).

A partir de l'analyse des écrits, le volet de l'organisation sociale qui se dégage plus clairement se rapporte au type d'organisation (national ou local) que l'éducation populaire doit renforcer en vue de la réalisation d'un projet historique alternatif.

Il s'agit du niveau stratégique de l'organisation, des finalités sociales à long terme.

D'ailleurs, les conceptions, objectifs et pratiques par rapport à l'organisation, semblent être différents dans les interventions d'éducation populaire, même si le discours général paraît commun.

1. Deux tendances opposées

Certes, parmi les équipes d'éducateurs qui partagent les mêmes finalités sociales, il existe des positions différentes quant à l'organisation nationale sur laquelle doivent déboucher les organisations locales. Le sujet est polémique, mais souvent l'absence

d'une réflexion poussée et d'un cadre théorique propre à la réalité populaire latino-américaine rendent difficile le dialogue.

Il est évident que l'enjeu de l'organisation populaire à l'échelle d'un pays capable de mener des changements sociaux majeurs déborde le champ éducatif. Cependant, il concerne de près l'éducation populaire, de par la priorité accordée à la transformation sociale.

L'état actuel de la recherche nous indique -de même que nos propres constatations- que dans l'éducation populaire autonome l'on retrouve deux tendances ou matrices: une matrice "classique", et une matrice de "base" (Garcia, 1982).

a) La première met en valeur l'existence d'un noyau d'organisation dirigé par la classe ouvrière; par conséquent les organisations de base doivent s'intégrer à ce noyau plus avancé. Cette avant-garde est capable de diriger un mouvement national et d'avoir une vision globale de la réalité. Dans cette perspective la priorité de l'éducation populaire est de fournir aux dirigeants, issus du peuple, une solide formation théorique fondée sur une stratégie de changement donnée.

b) La matrice de "base" ajourne la question de l'organisation à l'échelle nationale et unitaire, tout en soutenant que l'éducation populaire doit centrer son travail à l'échelle locale afin de revitaliser les organisations autonomes communautaires. Ces

organisations doivent définir les caractéristiques ainsi que les orientations que devrait posséder l'organisation capable de représenter les intérêts de la majorité.

La matrice classique est souvent associée aux positions avant-gardistes ou centralistes, tandis que la matrice de base est rattachée aux positions populistes (Algara, 1982; Cetrulo, 1988; Valenzuela, 1989).

Cependant, dans la réalité de l'éducation populaire actuelle, ces deux matrices n'existent pas à l'état pur. D'ailleurs, il existe un éventail plus riche de positions qu'à notre avis il importe de connaître.

2. Les trois dimensions de l'organisation

Au niveau de l'intervention concrète sur le milieu, les équipes d'éducation populaire doivent faire des choix en fonction du type d'organisation communautaire à créer. En fait, la dimension éducative est insérée dans la vie d'un regroupement quelconque qui vise, au départ, la solution de problèmes concrets. Qu'il s'agisse d'un groupe de tâche, d'une coopérative, d'un comité de santé communautaire, d'un syndicat, il y aura toujours une certaine conception de l'organisation qui est proposée dans la façon de fonctionner.

En plus de la conception stratégique de l'organisation soutenue par les éducateurs populaires, nous croyons, que dans la pratique, il y a divers

modèles d'organisation qui sont véhiculés par deux voies:

- Le type d'organisation communautaire mis sur pied, sa structure de fonctionnement, ses rapports internes,
- La dynamique et les valeurs véhiculées par la méthodologie, les formats et les techniques pédagogiques utilisés dans les activités de formation.

Au-delà des contenus explicites transmis dans une démarche éducative, il nous est permis de croire que la dynamique pédagogique véhicule aussi une conception de l'organisation et un modèle de la façon de fonctionner en organisation. Par exemple, dans toute démarche pédagogique l'on peut saisir l'espace de participation qu'on laisse aux apprenants, la dynamique de la parole, la structure du pouvoir et les rapports d'autorité.

Notre expérience de terrain nous a montré que, très souvent, le peuple saisit davantage les formes de transmission que les contenus discursifs.

En résumé, et découlant de la problématique ci-haut présentée, trois formes de transmission d'une conception donnée de l'organisation populaire constitueront nos trois niveaux d'analyse de la pédagogie de l'organisation, à savoir:

- la conception de l'organisation populaire à long terme ou à l'échelle du pays (niveau stratégique);
- le type d'organisation de base mis sur pied,

(niveau de l'organisation de base);

- la dynamique et les valeurs transmises par la démarche pédagogique utilisée (niveau pédagogique).

C. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La problématique principale que nous retenons est celle de l'organisation sociale des secteurs populaires, comme étant un objectif fondamental des interventions d'éducation populaire. Considérant qu'il existe jusqu'à ce jour très peu d'éléments d'analyse pour définir la pédagogie qui éduque, dans et pour l'organisation; et considérant aussi qu'il existe une riche diversité d'expériences organisationnelles appuyées par l'éducation populaire, il convient d'étudier plus à fond cet aspect.

Certes, plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance qu'il faut accorder à l'étude des conceptions organisationnelles véhiculées par les éducateurs populaires.

Latapi (1984) affirme qu'un aspect ignoré dans la recherche est celui de l'acquisition de capacités d'organisation chez les adultes d'origine populaire.

Mejia (1990) insiste sur l'importance de développer la recherche sur l'éducation populaire, et

concrètement sur les conceptions sous-jacentes aux processus d'organisation déclenchés.

Gianotten (1988) soutient que le manque de recherche et de réflexion théorique a limité énormément l'avancement de l'éducation populaire qui s'enferme dans un discours répétitif. D'après ce même auteur, le fait de contribuer au progrès de la recherche représente, en soi, "une nouvelle pratique" en éducation populaire (Giannoten, 1988 p. 59).

Du point de vue théorique, la problématique retenue s'avère importante en cette période où les organismes d'éducation populaire, ainsi que les organismes subventionnaires accordent une priorité à la théorisation des pratiques. Dans le même sens, la systématisation et la reconstruction analytique des expériences de terrain, sont fortement encouragées. Nous croyons que la systématisation de la pédagogie de l'organisation véhiculée dans les programmes, trouvera dans cette recherche un premier cadre de référence.

Du point de vue pratique, les résultats de cette recherche appliqués à l'analyse des cas particuliers, permettront l'évaluation de la pratique, la révision de la méthodologie éducative, l'élaboration ou le choix plus conscient de matériels et de formats pédagogiques, la formation d'animateurs, etc.

Du point de vue social, la problématique retenue et les résultats de cette recherche deviennent d'une grande actualité. En effet, nous assistons à une étape historique de révision profonde des voies alternatives pour construire la démocratie en Amérique latine. A cet égard on croit que l'expérience acquise par les réseaux d'éducation populaire devrait apporter un regard nouveau à cette réflexion. En ce sens, une meilleure connaissance des conceptions d'organisation des éducateurs populaires, peut contribuer à mieux transmettre ses apports à d'autres forces sociales.

En plus, dans le cadre de la crise démocratique mondiale, de la chute des régimes socialistes européens (ou de ce que l'on appelle les "socialismes réels"), le mouvement d'éducation populaire se donne plusieurs défis. Parmi ces derniers, nous soulevons ceux qui se rapportent de plus près aux sujets abordés par cette recherche:

- systématiser la connaissance acquise sur le monde populaire; sa pensée, sa logique, ses attentes, pour apporter une autre perspective aux forces politiques.

- réfléchir sur les dynamiques de démocratie directe construites dans le quotidien des groupes de base, dans ses organisations locales.

- revoir de façon critique les éléments de

l'analyse marxiste qui demeurent utiles et générer des concepts propres pour renouveler l'idéologie des mouvements populaires.

- approfondir la composante "identité culturelle" dans l'action pédagogique, comme étant une valeur clé pour la définition de voies démocratiques.

CHAPITRE II

ETAPES ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

A. OBJECTIFS ET RESUME DES ETAPES

1. Les objectifs généraux de cette recherche

1.1 Elaborer un cadre théorique permettant de définir et d'interpréter ce qu'est la pédagogie de l'organisation dans le mouvement d'éducation populaire en Amérique latine. Ce cadre théorique doit aborder les aspects stratégiques, tactiques ainsi que les valeurs qui en relation à l'organisation populaire, sont véhiculées par ces interventions.

1.2 Construire une grille d'analyse comportant des composantes et des variables pertinentes à la description et à l'analyse de différents modèles de pédagogie de l'organisation existant dans l'éducation populaire actuelle.

2. Résumé des étapes de la recherche

Un résumé est présenté ici, dans le but d'offrir une vision d'ensemble des étapes réalisées, dont les sous-étapes et activités de recherche furent nombreuses et parfois simultanées. Ceci risque de fragmenter le processus suivi et de faire perdre au lecteur les principaux mouvements de la recherche. Ce résumé devra faciliter la compréhension des sous-étapes et des activités, qui seront détaillées plus loin.

ANALYSE DES PRATIQUES } d'éducation populaire (é.p.)	Recension des écrits. Recherches typologiques Travail de terrain ∨ Cinq tendances de l'é.p.
RECHERCHE THEORIQUE }	Recension des écrits: pratiques et théoriques.
ANALYSE DE CONTENU }	De toute l'information précédente. ∨ Liste de composantes et variables.
RETOUR A L'ANALYSE } DES PRATIQUES	Cinq modèles de pédagogie de l'organisation. ∨ Grille d'analyse.

B. APPROCHE METHODOLOGIQUE GENERALE

Une des difficultés majeures que nous avons rencontrée fut l'impossibilité de trouver des recherches et des cadres théoriques portant spécifiquement sur l'analyse de la pédagogie de l'organisation. De plus, tant dans les systèmes de classement documentaire que dans nos entrevues, les mots organisation populaire ou éducation en vue de l'organisation n'étaient pas "thématisés". Autrement dit, ces concepts faisaient rarement partie des matières vedettes (dans les centres de documentation spécialisés) et, même pour les éducateurs, il était difficile de se référer à l'éducation en vue de l'organisation, en tant que dimension spécifique de leurs interventions.

Cette situation, qui est devenue en même temps un défi, a influencé le choix de notre approche méthodologique. Sa présentation, de même qu'une explication plus détaillée des activités de recherche, mérite, donc croyons-nous, une place dans ce chapitre.

Voici les caractéristiques de l'approche méthodologique adoptée:

1. Il s'agit d'une recherche à caractère fondamentale, qui vise la reconstruction de modèles

théoriques à partir de l'analyse des pratiques et des conceptualisations des éducateurs populaires. Le processus suivi se voulait ITERATIF, soit un mouvement continu entre l'analyse des pratiques et la recherche théorique.

2. Elle s'est inspirée de l'approche qualitative des sciences humaines, notamment dans ses volets inductif, holistique et de reconstruction théorique (Taylor, 1984). L'aspect phénoménologique fut considéré en moindre mesure et centré sur les conceptions des éducateurs populaires et non pas sur le point de vue de la clientèle de l'éducation populaire.

Les principes de l'approche qualitative qui ont été retenus sont:

2.1 La méthodologie qualitative exige souvent un processus long et profond de recherche et un travail humain intensif. L'accent de la démarche de recherche est mis sur le processus de l'interaction sociale et non sur les produits ou les effets (Goetz, 1984).

2.2 Le chercheur est l'instrument-clé, il doit passer assez de temps sur le terrain et se rapprocher le plus possible de la réalité et des sujets.

La proximité de l'observateur des événements réels est aussi importante afin qu'il puisse voir les gens s'engager dans des activités (Van Maanen, 1982).

2.3 Le design ou la stratégie de la recherche démarre par une exploration ouverte basée sur quelques problèmes ou sur quelques questions générales. C'est à partir de l'observation dans le milieu et au fur et à mesure que la recherche progresse que le design se précise (Patton, 1980; Van Maanen, 1982).

Certes, la réalité est conçue comme une série de champs problématiques, comme une totalité qui permet de cerner l'objet d'étude sans l'isoler de cette totalité (Zemelman, 1987; Castaneda, 1987).

2.4 Les techniques propres à la recherche qualitative que nous avons utilisées furent: l'observation participante, l'analyse de contenu, les entrevues ouvertes et semi-dirigées, les témoignages, l'analyse de conversations, (Van Maanen, 1982).

Les données résultant des démarches qualitatives captent ce qui se passe, ce que les gens disent, ainsi que leurs activités et interactions. Cette façon de procéder s'oppose aux enquêtes ou interviews dont les catégories de réponse sont pré-déterminées, selon le point de vue du chercheur.

2.5 L'analyse des données fait partie du processus même de recherche. Elle a lieu parallèlement à la cueillette des données, permettant ainsi de réorienter et de définir le design qui structure l'investigation. Cependant, il y a, à la fin, une étape intense d'analyse des données, pour laquelle une variété de procédés est disponible: des dessins, des graphiques, des réseaux, des tableaux, des grilles, etc.

2.6 La théorie est autogénérée de façon inductive, à partir des catégories d'analyse et des abstractions conceptuelles que l'on tire des situations concrètes sous étude. Le chercheur ne doit pas arriver sur le lieu avec des cadres théoriques qui conditionnent ce qu'il va observer, ainsi que la façon dont il va interpréter les interactions observées. Les données qualitatives doivent enrichir et élargir la théorie, plutôt que vérifier celles déjà existantes.

En effet, en plus de ce choix méthodologique, la nature de notre sujet de recherche (peu approfondi sur le plan théorique et peu systématisé sur le plan de la pratique des éducateurs populaires) a exigé une approximation graduelle et un processus exploratoire dans cette recherche. Cela explique et justifie en même temps la méthodologie utilisée.

C. ACTIVITES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

Il sera question ici d'expliquer chaque activité de recherche, se rapportant aux grandes étapes présentées ci-dessus. Nous nous arrêterons aux buts poursuivis avec chaque activité, aux instruments utilisés, à l'analyse réalisée, aux acquis. Les apports concrets et les résultats découlant de chaque activité ne seront pas abordés car il font l'objet des chapitres subséquents.

Il faut remarquer que l'ordre dans lequel les activités sont présentées ne correspond pas toujours à l'ordre chronologique, et que donc, des activités présentées l'une après l'autre peuvent s'être déroulées simultanément.

1. Recension des écrits et analyse de typologies sur l'éducation populaire

1.1 Le but de cette activité fut, d'une part, d'avoir une vision générale de la littérature existant sur l'éducation populaire et du niveau de traitement de la dimension concrète de l'organisation. D'autre part, de mener une analyse comparative des typologies élaborées par plusieurs auteurs, afin de dégager des variables et des éléments pertinents à l'analyse de la pédagogie de l'organisation véhiculée par les modèles mis de l'avant par ces mêmes auteurs

(Danis, 1981; Garcia, 1982; Chateau, 1982; Latapi, 1984; Martinic, 1984; Latapi et Cadena, 1985).

1.2 L'information documentaire fut résumée en fiches bibliographiques classées à partir de quatre descripteurs ou thèmes-clés: méthodologies et contenus pédagogiques par rapport à l'organisation, types d'organisation de base ou communautaires, organisation macro et stratégies de changement social, contexte historique et évolution de l'éducation populaire en général.

Ces descripteurs ont servi de base (tout le long de la recherche) pour rédiger les fiches, repérer et sélectionner les écrits offrant le matériel pour une analyse de contenu ultérieure (qui sera expliquée plus loin dans cette section).

Les typologies furent analysées chacune séparément afin de dégager les éléments implicites concernant l'organisation et aussi de façon comparative.

1.3 Les résultats obtenus lors de cette première recension des écrits ont montré que la dimension organisationnelle des interventions est rarement traitée de façon explicite. Il a donc fallu recenser un grand nombre d'écrits portant sur des sujets généraux pour en dégager les éléments relatifs à l'organisation.

En ce qui concerne l'analyse des typologies, il ne fut pas possible d'en tirer une nouvelle typologie basée sur la conception d'organisation véhiculée par les différents types de programmes.

Néanmoins, des éléments utiles ont été dégagés. Des nombreuses fiches thématiques furent l'objet d'un deuxième tour d'analyse de contenu, servant à la définition de composantes et de modèles de notre grille d'analyse.

Lors de cette activité, il nous a semblé évident qu'il fallait passer à une étape intensive de travail de terrain, pour aller chercher des pistes nouvelles. Il est aussi devenu évident que la grille d'analyse devrait être élaborée a posteriori et non a priori.

2. Recherche de terrain

2.1 Entrevues

a) Les buts: au moyen des entrevues semi-dirigées avec des éducateurs populaires, nous avons cherché à repérer les conceptions qu'ils ont de l'organisation, leur opinion sur les tendances qui prévalent dans le domaine et celle de l'organisme au sein duquel ils travaillent. En partant de ces informations, notre but était aussi de tirer des composantes, des éléments d'analyse de la pédagogie de l'organisation.

b) La sélection des personnes interviewées fut basée sur les critères que voici:

- être le responsable d'un organisme ayant une des approches (pédagogique et idéologique) qui ont fait école dans le domaine et pouvant représenter une tendance spécifique par rapport à la pédagogie de l'organisation;

- avoir une bonne connaissance de l'éventail d'expériences d'éducation populaire au niveau national et idéalement au niveau latino-américain.

La sélection fut réalisée à l'aide de personnes-ressources et de chercheurs connaissant assez bien l'univers des programmes d'éducation populaire (au Mexique). Nous avons fait appel également aux répertoires descriptifs de programmes, ainsi qu'à notre propre connaissance des organismes.

Les entrevues tenues avec des éducateurs de pays autres que le Mexique (Chili, Uruguay, Colombie, Equateur, Pérou, République dominicaine, Guatemala), bien que basées sur les mêmes critères (dans la mesure du possible) ont répondu aussi à un critère de disponibilité.

c) Le nombre d'entrevues. Nous avons tenu un total de dix-huit entrevues, desquelles onze furent avec des responsables d'organismes les plus représentatifs du Mexique. Sept autres entrevues ont eu lieu avec des éducateurs appartenant aux organismes

oeuvrant dans les sept pays mentionnés ci-dessus. A l'Annexe numéro 1, se trouve une liste qui englobe tous les organismes qui, d'une façon ou d'une autre, furent touchés directement par cette recherche (par la voie d'entrevues semi-dirigées, de consultations, d'entrevues ouvertes, de vérification de résultats, d'observation d'événements de formation sur le terrain).

d) Un guide d'entrevue fut utilisé (voir Annexe numéro 2) mais avec une certaine flexibilité, car il fut difficile d'aborder directement les questions touchant la pédagogie de l'organisation. Les personnes interviewés avouaient ne pas y avoir réfléchi suffisamment, dès lors les questions furent reformulées au cours des entrevues, selon le concept d'organisation que chaque personne utilisait.

e) Une première analyse des données fut basée sur une liste de variables et de catégories (Voir Annexe numéro 3) résultant d'une lecture en profondeur des notes rédigées sur chaque entrevue. Cette première analyse a donné lieu à une première synthèse descriptive des entrevues, et fut la base pour l'élaboration de cinq tendances préliminaires de la pédagogie de l'organisation.

Nous avons réalisé une deuxième analyse de contenu thématique vers la fin de la recherche, qui a donné lieu à la création d'une banque de données (voir activité No. 6 plus loin).

2.2 Observation d'activités de formation

a) Le but de cette activité fut de dégager des composantes et des catégories d'analyse sur les contenus et les formes de transmission, pouvant véhiculer des conceptions et des valeurs sur l'organisation. Etant donné que dans les entrevues les informations obtenues portaient notamment sur les finalités sociétales de l'organisation populaire au niveau stratégique, il fallait se rapprocher des pratiques concrètes de formation, pour dégager nous-mêmes les éléments qui, au niveau pédagogique, pourraient servir à l'élaboration de la grille d'analyse.

b) La sélection des activités observées.

Tout comme dans le cas des entrevues, nous avons tenté de mener des observations participantes dans des événements de formation organisés par les organismes dont les approches d'éducation populaire s'avéraient différentes. Bien sûr, le choix des événements fut aussi conditionné par la possibilité qui nous était offerte d'y participer, c'est-à-dire la tenue de ces événements durant la période de notre recherche et l'ouverture des organismes à notre participation comme observatrices.

c) Activités observées.

Un total de neuf activités furent observées, la plupart ayant une durée d'un jour, tandis que quatre se

sont déroulées en deux ou trois jours. Sept observations ont eu lieu au Mexique (dans cinq états différents), une au Chili et une autre en Uruguay (les organismes responsables des activités observées sont inclus dans la liste générale qui se trouve en Annexe numéro 1). D'après le secteur populaire visé, voici les activités de formation observées:

- trois activités s'adressant aux organisations indiennes (de paysans, des professeurs, d'animateurs);
- deux activités s'adressant aux organisations paysannes;
- une activité adressée aux syndicats;
- trois activités adressées aux regroupements en milieu urbain populaire (animateurs, dirigeants, femmes).

d) Un guide d'observation fut préparé au début des observations, contenant des variables et des points de repère assez exhaustifs (Voir Annexe numéro 4). Ce guide fut appliqué afin d'avoir une base de données comparables. Cependant l'observation libre a occupé une place importante, car chaque activité inspirait des éléments nouveaux. Ces observations libres, spécifiques à chaque activité, furent rédigées pendant et après l'observation. Ainsi les éléments nouveaux qui émergeaient d'une observation furent pris en considération dans les observations subséquentes.

e) Une synthèse interprétative des données découlant des observations fut élaborée pour chaque activité, tout en intégrant des informations tirées des entrevues (du responsable de l'organisme ayant préparé l'activité) et de l'étude des documents de l'organisme (matériel pédagogique, rapports, articles, bulletins, etc.).

Voici les aspects qui ont guidé cette analyse interprétative: nature de l'activité (lieu, participants, objectifs, programme, durée, etc.); objet principal de l'apprentissage ou de l'échange (des connaissances, des expériences, prises de décisions, réflexion et expression du vécu collectif, etc.); rituel pédagogique vécu (environnement pédagogique, méthode de base qui prévalait, négociations et consultations; participation verbale ou autre; autorité et conduite durant l'activité; langage mis en valeur, climat affectif, etc.); et relation existant entre tous ces éléments et la conception stratégique de l'organisation à long terme de l'organisme en question.

Un deuxième tour d'analyse de contenu des observations a eu lieu dans une étape ultérieure (comme ce fut le cas des entrevues). Il faut remarquer que les observations nous ont permis de définir une bonne partie des composantes de la grille, notamment au niveau pédagogique.

3. Elaboration de cinq tendances dans la "pédagogie de l'organisation"

3.1 Le but de cette étape était d'intégrer l'information ramassée jusqu'ici (information recueillie sur le terrain et documentation) et de faire un effort d'interprétation sur les tendances dominantes dans le domaine. Le propos exprès était de partir de la pratique de l'éducation populaire et du niveau de conceptualisation des éducateurs pour arriver à une première théorisation des pratiques.

3.2 Pour ce faire, nous nous sommes basée sur la première synthèse descriptive des entrevues nous permettant ainsi de dégager les tendances. Ensuite, et dans le but d'élargir notre univers de types de programmes et de pays, il fut question d'une recension des écrits portant sur les conceptions de l'éducation populaire dans plusieurs contextes (incluant: l'Argentine, le Costa rica, le Vénézuéla, la Bolivie et le Panama). Ceci nous a permis de constater la présence des tendances repérées dans des programmes autres que ceux des personnes interviewées, ainsi que d'ajouter des éléments afin de généraliser ces mêmes tendances.

Par ailleurs, les données issues des observations, portant plus spécifiquement sur la pratique pédagogique, furent à peine esquissées dans l'élaboration des

tendances. En effet, l'information n'était pas encore analysée en profondeur et les observations n'étaient pas toutes réalisées.

3.3 Le résultat obtenu, soit les cinq tendances dans la pédagogie de l'organisation, ainsi que les catégories utilisées font l'objet d'un résumé au chapitre III,B (Le cadre théorique).

Le niveau d'analyse privilégié fut celui de la conception "stratégique" de l'organisation, dès lors l'analyse est centrée davantage sur le plan du discours des éducateurs.

Ces tendances furent la base pour guider les étapes subséquentes et pour l'élaboration de nos cinq modèles.

4. Activités de consultation et de vérification

A différents moments de la recherche nous avons réalisé des activités ayant pour but de vérifier et/ou d'enrichir la description de nos tendances et la définition de composantes pertinentes. Ainsi, des échanges fréquents ont eu lieu avec trois chercheurs experts dans le domaine de l'éducation populaire. Nous avons également profité de la tenue de deux événements majeurs rassemblant des éducateurs populaires au niveau latino-américain.

4.1 Un exercice collectif au séminaire du CREFAL.

Lors du séminaire organisé par le CREFAL (Centro regional de educacion de adultos para América Latina) à Patzcuaro, Mexique réunissant vingt-sept éducateurs populaires de six pays latino-américains, nous avons mené un exercice d'analyse collective. Le but était de définir les aspects d'une dynamique pédagogique pouvant véhiculer une conception quelconque sur le modèle d'organisation" à suivre.

Les éducateurs participants se sont divisé en groupes pour analyser un type de dynamique pédagogique (un cas) à l'aide d'un exposé préalable et d'un guide contenant des questions pour orienter la discussion (Voir Annexe numéro 5). Les résultats de l'analyse de chaque groupe furent mis en commun en assemblée.

Cet exercice nous a permis de confirmer l'importance des variables soulevées dans nos observations, de même que de les préciser davantage (par exemple: le pouvoir de l'éducateur, les leaderships valorisés, les identités renforcées, le langage, etc.).

4.2 Des échanges à l'Assemblée du CEAAL

(Consejo de educacion de adultos de América Latina).

Cette assemblée a réunit au Chili près de trois cent éducateurs populaires de divers ONG, venant de tous

les pays latino-américains et représentant toute sorte de courants. Nous avons participé aux travaux et, en même temps, soutenu des échanges avec une douzaine d'éducateurs. Nous avons réussi à discuter et à vérifier, en quelque sorte, l'application de nos cinq tendances à plusieurs pays et programmes.

5. Recherche théorique ou conceptuelle

En partant d'une liste provisoire de composantes et de variables de la pédagogie de l'organisation, nous avons mené une étape intense de recension des écrits, tant théoriques que pratiques. Le but était de repérer des supports théoriques, de nouvelles variables, des descriptions caractérisant les modèles à élaborer, et des éléments d'interprétation servant tous à l'élaboration définitive de notre grille d'analyse.

Les sujets, les auteurs et les courants étudiés sont expliqués en détail au chapitre III, section C.

Le résultat obtenu à cette étape fut, d'une part, le repérage des éléments utiles à l'élaboration de notre cadre théorique, notre matrice de concepts de la pédagogie de l'organisation (Voir Chapitre III, D,3) et, d'autre part, le repérage de courants pédagogiques et politiques présents ou sous-jacents dans l'éducation populaire.

6. Analyse de contenu thématique et création d'une banque de données

6.1 Les buts. L'analyse de contenu thématique a eu comme but de:

- faire un deuxième tour d'analyse plus approfondi des données issues des entrevues et des observations de terrain,

- systématiser l'information des fiches découlant de la recension des écrits théoriques et pratiques,

- épurer la liste provisoire de composantes et variables, tout en éliminant celles n'ayant pas assez d'information pour toutes les tendances ou celles qui se recoupaient,

- organiser toute l'information disponible pour faciliter l'élaboration et la rédaction des cinq modèles (découlant des cinq tendances de la pédagogie de l'organisation) dans une grille d'analyse.

6.2 Le système de codage utilisé.

Les notes des entrevues et des observations, de même que les fiches bibliographiques, furent codées d'après une liste de dix-huit composantes (comportant en tout, cinquante-trois variables). Une fois l'information codée, nous sommes passés à un classement informatisé à l'aide du logiciel D'Base. En plus d'être classée selon les composantes et les variables,

l'information fut classée selon le(s) modèle(s) correspondant(s).

Un court énoncé, résumant le contenu principal et pertinent de chaque variable et/ou de chaque modèle, fut aussi inclus dans chacune des fiches intégrant notre banque de données.

Un total de cinq cent quarante fiches bibliographiques fut codé et classé, ainsi que les notes correspondant à dix-huit entrevues et neuf observations.

6.3 Nous avons ainsi obtenu une banque de données nous permettant de repérer l'information de différentes façons, par composante, par modèle, par source (entrevues, documents, observations, ouvrages) et par contenu thématique. Cette analyse nous a permis d'avoir une vision d'ensemble de toute l'information ramassée, de réduire le nombre de variables à quarante six, de définir les catégories de chaque variable et finalement de décrire nos cinq modèles dans la grille d'analyse sans perdre de l'information.

7. Elaboration de la grille d'analyse

En nous servant de la banque de données, résultant de l'analyse de contenu des informations, nous avons procédé à l'élaboration de notre grille avec nos propres variables et catégories, et notre propre définition des modèles.

Bien que basée sur les données de terrain et sur les éléments retenus chez plusieurs auteurs, la grille résultant de cette recherche se veut notre propre conceptualisation sur la pédagogie de l'organisation. Certes, lors de l'élaboration de la grille les éléments, catégories et descriptions reperés, furent parfois resitués en fonction de nos propres variables et de notre sujet spécifique de recherche. Au Chapitre IV la démarche suivie est expliquée davantage.

D. L'UNIVERS GENERAL DE LA RECHERCHE (les pays).

Le courant d'éducation populaire qui constitue notre objet général d'étude est considéré comme un "mouvement", tel qu'expliqué dans le chapitre précédent (I. Contexte et problématique). A ce propos nous nous référerons désormais à une éducation populaire latino-américaine comme étant notre univers d'étude.

Bien qu'une grande partie de notre recherche de terrain se soit déroulée au Mexique, nous avons essayé autant que possible d'élargir notre univers à d'autres pays et ce par plusieurs moyens, à savoir:

- l'étude des écrits (recherches, études de cas, rapports, articles, etc.) portant sur l'éducation

populaire dans le plus grand nombre possible de pays latino-américains.

- la tenue d'entrevues avec des éducateurs de plusieurs pays, ayant une vision nationale du domaine.

- l'observation d'activités de formation sur le terrain au Chili et en Uruguay, dans le but d'appuyer la description des modèles (quatre et cinq) étant plus représentatifs du Cône sud.

- la participation à deux événements latino-américains d'éducation populaire, dans le but de vérifier l'application de nos résultats à la réalité de plusieurs pays (Atelier du CREFAL et Assemblée du CEAAL. Voir activité C.4, ci-avant).

- l'incorporation de notre connaissance déjà acquise de programmes d'éducation de cinq pays de l'Amérique centrale, où nous sommes intervenu pendant huit ans.

Il nous faut cependant souligner qu'une grande partie de l'information recueillie correspond à l'éducation populaire au Mexique et au Chili.

La place accordée à l'éducation populaire chilienne s'explique par l'essor qu'elle a connu, par la quantité de documentation et de recherches disponibles sur le sujet (dû en partie aux subventions accordées aux ONG), ainsi que par l'influence que le modèle chilien exerce sur le mouvement latino-américain d'éducation populaire.

Dans le cas du Mexique, on observe toutes sortes de tendances en éducation populaire, qui représentent l'éventail de possibilités existant en Amérique latine.

Finalement, nous avançons que les modèles résultant de cette recherche représentent les principales tendances existant en Amérique latine. A l'exception du Brésil, de Cuba, du Nicaragua et de Porto Rico qui ne furent guère étudiés ou dont les contextes nationaux et les programmes d'éducation populaire sont fort différents.

CHAPITRE - III

CADRE THEORIQUE

Le cadre théorique qui soutient et qui inspire la grille d'analyse de la pédagogie de l'organisation de l'éducation populaire reflète le processus itératif suivi dans la présente recherche. Ce processus fut un mouvement continu entre pratique et théorie, c'est-à-dire entre les données de terrain et les sources documentaires, entre la systématisation d'expériences d'éducation populaire et l'étude des courants théoriques.

D'ailleurs, le présent cadre théorique se veut une approximation graduelle à la pédagogie de l'organisation qui aboutit à un macro-modèle comportant cinq modèles d'intervention présentés à l'aide de la grille d'analyse. Dès lors, ce cadre théorique n'est pas un a priori qui détermine le type de lecture de la réalité (du sujet d'étude), il est avant tout une théorisation de la pratique. Cette pratique fut conçue comme une totalité et toutes les possibilités d'étude que la réalité offrait furent prises en compte afin de délimiter par la suite les champs pertinents au sujet de recherche. Ainsi, l'élaboration de ce cadre théorique a suivi un processus concret-général-concret.

Les sections de ce chapitre, sont mentionnées ci-après. Bien qu'elles soient présentées l'une après l'autre, les différentes étapes ne furent pas abordées de façon linéaire.

- Repérage de typologies de l'éducation populaire et des adultes (analyse de plusieurs typologies).

- Tendances par rapport à l'organisation issues de la réalité de l'éducation populaire. (Première systématisation des données de terrain et des écrits).

- Eléments conceptuels sur l'éducation populaire et l'organisation: recherche théorique. (Sources documentaires, courants théoriques).

- Eléments d'une pédagogie de l'organisation. (Intégration d'éléments théoriques et pratiques)

A. REPERAGE DE TYPOLOGIES SUR L'EDUCATION POPULAIRE ET DES ADULTES

Bien qu'il n'existe pas, à notre connaissance, une étude qui traite en profondeur de la variable organisation ou pédagogie de l'organisation, nous avons procédé à l'étude de typologies et des efforts de caractérisation des interventions d'éducation populaire.

Ci-après nous présentons donc une esquisse de chaque typologie, ainsi que des commentaires sur les limites et les apports de l'ensemble pour notre travail.

1. L'idéologique et le méthodologique au centre des préoccupations

Nous abordons, en premier lieu, les caractéristiques communes à la plupart des typologies analysées avant de procéder à leur description.

1.1 Quelques auteurs ont étudié un éventail assez large d'interventions, qui entrent dans la notion ample d'éducation des adultes ou d'éducation non formelle.

Dès le moment où l'univers d'étude des auteurs étudiés ne s'arrête pas à l'éducation populaire (qui vise un changement structurel de la société), l'analyse qui en découle ne nuance pas les tendances à l'intérieur du courant d'éducation populaire qui fait notre objet. Ce fut le cas notamment des typologies élaborées par Danis (1981), Latapi (1984), Latapi et Cadena (1985).

Il convient de noter que nous avons inclus la typologie de Danis portant sur l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec, car son analyse théorique est assez poussée et complète celles menées en Amérique latine.

1.2 Le but prioritaire des typologies est de décrire puis de classer les modèles méthodologiques propres aux interventions. Cet intérêt pour la

méthodologie peut s'exprimer de deux manières: soit la méthodologie ou modèle dans le sens pédagogique (Danis, 1981), soit dans le sens de l'intervention dans le milieu, englobant l'ensemble des activités (p.ex: santé, développement communautaire, formation technique, économie populaire, organisation syndicale, culture populaire, etc.) (Garcia, 1982) (Chateau, 1982; Martinic, 1984, cités in Latapi, 1984), (Latapi et Cadena, 1984).

Ces derniers auteurs s'intéressent davantage à la stratégie d'intervention sur le terrain, c'est-à-dire aux actions concrètes privilégiées par les intervenants, (p. ex. la production, la conscientisation, l'organisation, l'action culturelle, la formation, etc.) où l'activité pédagogique peut prendre une place plus ou moins ample.

1.3 Nous remarquons également une préoccupation pour le fait de situer les modèles méthodologiques par rapport aux orientations idéologiques des équipes d'intervenants. Qu'il s'agisse de l'idéologie explicite contenue dans le discours de ces équipes (Danis, 1981; Latapi et Cadena, 1985) ou de l'idéologie que véhiculent dans la pratique les diverses stratégies méthodologiques (Garcia, 1982; Latapi, 1984; Latapi et Cadena, 1985), l'idéologie est l'axe de ces recherches.

2. Un survol de six typologies

2.1 Garcia-Huidobro, J.E. (1982).

En se fondant sur l'analyse de plusieurs documents rédigés par quinze programmes d'éducation populaire de huit différents pays d'Amérique latine, l'auteur réalise une étude sur la "relation éducative en éducation populaire" le terme relation étant ici considéré dans un sens très large. Il englobe en effet la relation entre le contexte politique et les interventions, entre les objectifs et la dynamique éducative, entre les éducateurs et le peuple, etc.. Garcia Huidobro mène son étude à partir des éléments présents dans les documents et non pas à partir d'un schéma de catégories préalablement établies.

Cinq stratégies éducatives, révélatrices de la dynamique visée par des équipes d'éducation populaire découlent de l'étude en question:

- dynamisation culturelle;
- synthèse entre l'appréhension de la logique capitaliste et la mise en valeur de la culture populaire;
- participation communautaire;
- support au potentiel d'auto-éducation; et
- organisation et pouvoir populaires.

2.2 Danis, C. (1981).

En partant d'une recension des écrits sur l'éducation populaire au Québec et en cherchant les éléments théoriques utiles, l'auteure a procédé à l'élaboration d'une grille d'analyse qui lui a permis de dégager cinq modèles. Les composantes analysées portent sur la totalité de la démarche éducative (y compris les fondements idéologiques, les objectifs, l'agent éducatif, la clientèle, le contenu et la méthodologie). Chacune de ces composantes est traitée en deux volets: l'éducatif et le social.

Les cinq modèles proposés sont:

- enseignement systématique;
- animation de micro-groupe;
- animation collective;
- conscientisation politique;
- auto-formation communautaire

2.3 Latapi, P. et Cadena, F. (1985).

Il s'agit d'une recherche sur les méthodologies de l'éducation non formelle au Mexique, ayant comme but de décrire et d'analyser tant le discours que la pratique des interventions. Une matrice d'analyse est le résultat d'un premier travail de systématisation issu du terrain (entretiens, observations, analyse de

documents) et non pas de catégories théoriques (les intervenants s'y sont opposés).

Par la suite, l'application d'instruments de recherche à chacun des trente-trois programmes de l'échantillon a donné lieu à plusieurs produits parmi lesquels nous retiendrons les modèles méthodologiques. Ils sont le résultat de la vérification sur le terrain de la stratégie idéologique qui exprime le devoir-être au niveau du discours de chaque programme.

Même si les auteurs n'ont pas donné un nom à chacun de ces modèles, nous les présentons en nous servant des mots-clés utilisés dans leur description.

- amélioration des pratiques de production (agricole);
- organisation en fonction de la production;
- animation et organisation communautaire;
- promotion de l'individu et développement communautaire;
- défense des droits et résistance culturelle des communautés indiennes;
- changement structurel de la société;
- changement structurel et au niveau local création d'une synthèse urbaine-indienne.

2.4 Chateau (1982) (cité in Latapi, 1984).

Basé sur une étude de terrain, l'auteur identifie quatre types de processus qui deviennent l'axe de l'intervention sur le milieu. Ces processus-axes, qui représentent la stratégie d'intervention, sont combinés avec d'autres processus considérés "de support".

Les quatre processus-axes de l'action retrouvés sont:

- éducation et formation;
- satisfaction de besoins fondamentaux;
- organisation des gens du milieu;
- orientation et suivi au sein de groupes de base ou d'organisations populaires.

2.5 Martinic (1984).

L'auteur élabore un guide de systématisation pour les équipes d'éducation populaire comportant trois volets: la lecture de la réalité qui est faite, les hypothèses de chaque intervention et leur sens politique.

Découlant des hypothèses de l'intervention six processus sont définis, pouvant être combinés dans la même intervention:

- éducation et formation;
- organisation et formation de dirigeants;
- modernisation des pratiques de production;

- récupération des modèles technologiques traditionnels;
- synthèse culturelle et construction de l'identité;
- satisfaction de besoins fondamentaux.

2.6 Latapi, P. (1984).

L'auteur dans sa typologie vise à contribuer à l'élaboration de critères pour une évaluation qualitative de l'éducation des adultes, ainsi qu'à la définition de cadres théoriques utiles à l'interprétation des interventions.

L'essai en question vise l'ensemble des interventions d'éducation des adultes en Amérique latine mises sur pied tant par les gouvernements que par les organismes non-gouvernementaux (ONG). Il s'agit d'une étude de reconstruction théorique basée sur l'analyse de documents et de typologies.

L'intérêt principal de l'auteur est de donner un encadrement idéologique à la typologie de méthodologies d'intervention sur le terrain. L'auteur aboutit à la formulation de trois tendances idéologiques politiques assez générales, qui à notre avis, ne permettent pas une analyse très fine.

La typologie de Latapi comporte cinq composantes, dont deux seront retenues pour en présenter une esquisse.

La composante orientation idéologique-politique, donne lieu à l'élaboration de trois grandes tendances qui à leur tour, sont sous-divisées en sept stratégies méthodologiques. Celles-ci découlent de la composante articulation des processus (sociaux, politiques, éducatifs, organisationnels) déclenchés par chaque intervention. Voici donc les tendances et les sous-tendances:

1. Développement capitaliste:

- 1.1 Modernisation agricole ("extensionismo")
- 1.2 Animation intégrationniste.

2. Changement structurel progressif:

- 2.1 Education-conscientisation
- 2.2 Organisation économique (populaire)
- 2.3 Organisation politique

3. Changement radical

- 3.1 Education politique
- 3.2 Organisation politique

3. Limites et utilité des typologies analysées pour l'étude de la dimension: organisation populaire

Notre analyse détaillée de chaque typologie nous montre que la comparaison entre les modèles mis de l'avant par les auteurs ci-haut mentionnés devient difficile parce que:

- Quelques-uns mettent l'accent sur l'aspect pédagogique (Danis, 1981), et/ou sur l'aspect idéologique (Latapi et Cadena, 1985; Danis, 1981; Latapi, 1984), et dans la plupart des cas sur la méthodologie ou la stratégie globale d'intervention dans le milieu.

- Par ailleurs, les composantes et les catégories employées pour définir la méthodologie d'intervention diffèrent d'un auteur à l'autre.

- Très souvent l'élaboration des modèles ou des stratégies est marquée par un critère implicite: la population cible. Par exemple, lorsque l'on parle du modèle d'organisation économique ou de la modernisation de la production, on fait appel à une clientèle rurale; quant au modèle de synthèse culturelle, il est ancré dans des milieux indiens, etc. Cela s'explique car les échantillons des études ont été différents, mais c'est aussi le résultat de la diversité des milieux d'intervention.

- Par ailleurs, certains auteurs (García Huidobro, Chateau, Martinic) n'ont pas élaboré de stratégies méthodologiques exclusives. Dès lors plusieurs méthodologies coexistent dans une même intervention.

Malgré ces différences, il est possible de retrouver des liens de parenté pour les modèles de l'ensemble de typologies, notamment en ce qui concerne l'aspect méthodologie d'intervention.

Il ne fut cependant pas possible de reclasser les modèles en fonction de la stratégie organisationnelle ou de la conception d'organisation populaire véhiculée par chaque modèle méthodologique. Certes, l'organisation ne fut pas considérée comme une composante pour l'élaboration des modèles, par contre elle fut traitée séparément comme un modèle ou une stratégie particulière et distincte des autres (p.ex. organisation de gens du milieu [Chateau], changement structurel de la société [Latapi et Cadena], organisation et pouvoir populaires [García-Huidobro], organisation politique [Latapi]). Seul, Latapi (1984) a étudié les processus organisationnels dans chaque modèle.

Nous soutenons que, dans tous les modèles proposés par les auteurs, on retrouve une conception de l'organisation populaire sous-jacente, ainsi qu'une approche pédagogique véhiculant des valeurs par rapport

à la vie en organisation (même dans les modèles ne privilégiant pas la formation ou l'éducation de façon explicite).

Bien que la dimension organisation ne fût pas l'objet principal d'analyse des auteurs mentionnés, leurs recherches ont une portée significative dans notre travail.

En effet, elles offrent une vision de l'ensemble des tendances, idéologies, méthodologies et stratégies existant dans le domaine de l'éducation populaire et de l'éducation des adultes. Ces efforts comblent un vide au niveau de la caractérisation générale de ce domaine d'intervention, nous permettant de mieux cerner notre univers d'analyse, soit l'éducation populaire qui vise le changement des structures sociales.

Par ailleurs, nous avons retenu des éléments plus ponctuels et parfois des pistes de réflexion utiles à l'élaboration de nos propres catégories d'analyse pour construire les modèles de la pédagogie de l'organisation.

Ainsi, des typologies de Garcia-Huidobro, Chateau et Martinic, nous avons retenu les différentes modalités d'action pouvant exister au niveau des organisations de base:

- la place accordée à la satisfaction de besoins fondamentaux dans la démarche de l'organisation

- la priorité assignée à l'action ou à la formation
- l'accent mis sur la participation, le pouvoir ou l'identité au cours de l'intervention
- la position par rapport à la conduite centralisée des processus d'organisation de base
- les différents types de capacités organisationnelles privilégiés par les interventions
- la priorité accordée à la conscientisation, à la formation technique ou à l'action culturelle, etc.

La recherche théorique de Danis nous a permis de reformuler plusieurs catégories se rattachant au niveau pédagogique de notre analyse. Il s'agit notamment de la centration de l'acte éducatif, de la méthode de base utilisée, des savoirs privilégiés dans les contenus éducatifs, de la fonction de l'éducateur et de son rapport au pouvoir.

Par ailleurs quelques descriptions des modèles élaborés par cet auteur furent également retenus pour présenter des aspects ponctuels de nos propres modèles. Cependant, les fondements idéologiques des modèles proposés par Danis ne sont pas retenus dans notre analyse.

La typologie de Latapi et Cadena (1985) et celle de Latapi (1984) nous ont apporté des éléments pertinents en ce qui concerne le niveau stratégique de notre analyse. Nous avons ainsi relevé l'importance de nuancer les différentes conceptions existant par rapport

- au rôle de l'éducation populaire vis-à-vis les différentes instances organisationnelles,

- à l'accent mis sur l'action au niveau macro ou micro-social,

- à la priorité accordée aux mobilisations de revendication ou par contre à l'auto-suffisance économique, et

- à la finalité sociale à long terme rattachée à l'organisation populaire.

**B. TENDANCES FACE A L'ORGANISATION ISSUES DE LA
REALITE DE L'EDUCATION POPULAIRE**

Les limitations rencontrées dans notre première recension des écrits et lors de l'analyse des typologies existantes, nous ont amenée à une étape de recherche de terrain, de même qu'à l'étude de cas à l'aide de sources documentaires. Le but était de trouver dans l'analyse de pratiques d'éducation populaire elles-mêmes, des éléments pour l'étude de la pédagogie de l'organisation et de faire état des tendances dominantes, tel qu'expliqué dans le Chapitre II.

Dans cette étape, nous avons également réinvesti notre propre expérience de terrain en éducation populaire dans plusieurs pays latino-américains, tout en faisant une analyse rétrospective (à l'aide d'articles, mémoires de séminaires, évaluations, journal personnel).

Le résultat d'une première analyse interprétative de toute l'information ramassée fut l'élaboration de "Cinq tendances majeures existant en éducation populaire face à l'organisation". Ces tendances se veulent représentatives du mouvement d'éducation populaire actuel en Amérique latine.

Etant donné que le contenu détaillé des cinq tendances fut réinvesti dans l'élaboration de nos cinq

modèles de la grille d'analyse (produit final de cette recherche), il sera question ici uniquement des aspects analysés et d'un bref énoncé de chaque tendance.

L'élaboration des tendances fut basée notamment sur le niveau stratégique (ou conception de l'organisation pour le changement social à long terme), car il est le plus développé, le plus explicite chez les éducateurs populaires.

Par contre la dimension de l'organisation locale/communautaire, ainsi que la dimension pédagogique avec ses composantes organisationnelles, furent incluses dans une moindre mesure. Certes, elles deviennent plus difficiles à dégager des entrevues et des écrits.

Les observations d'activités pédagogiques pouvant nous apporter de nouveaux éléments, n'étaient pas terminées au moment d'élaborer les tendances.

Les aspects analysés

Partant de l'organisation telle que conceptualisée dans les différentes interventions, les aspects qui ont retenu notre attention pour l'élaboration des tendances, furent les suivants:

- Rôle de l'avant-garde et de l'organisation de base.

- Préoccupation pour l'action de base ou pour la question de l'organisation large et nationale.
- Nécessité d'une conduite politique centrale, ou autonomie des masses.
- Rôle du parti politique dans le processus de transformation de la société.
- Conquête du pouvoir politique de l'Etat, ou reconstruction du pouvoir social et civil.
- Priorité pour l'action macro ou micro sociale.
- Priorité pour une action de classe (le peuple en tant que classe exploitée) ou multi-sectorielle.

Résumé des tendances

Afin de donner une vision de l'ensemble des cinq tendances nous présentons ci-après un résumé de chacune à partir de quatre éléments:

- La stratégie organisationnelle pour le changement.
- L'orientation éducative, la plus évidente.
- Les mots clés qu'y sont associés.
- Les pays où chaque tendance est davantage présente.

Première tendance:

a) Stratégie organisationnelle: on met l'accent sur une avant-garde (de parti ou autre) tout en procurant un espace d'autonomie aux masses organisées.

b) Orientation éducative: accent sur une éducation politique et militante.

c) Mots clés: direction, autonomie des masses, organisations larges, lutte politique, conscience révolutionnaire, théorie politique.

d) Les pays: on retrouve cette tendance à peu près dans tous les pays latino-américains, notamment à partir des années soixante-dix. Elle n'est pas cependant très répandue.

Deuxième tendance:

a) Stratégie organisationnelle: la priorité est accordée au renforcement des organisations de classe, devant avoir un référent politique plus large. Le centralisme démocratique semble y être à la base.

b) Orientation éducative: Accent sur une éducation libératrice, basée sur une méthodologie dialectique, sur la libération de la parole et sur la conscientisation.

c) Mots clés: conscience de classe, projet historique de transformation sociale, leader démocratique, praxis, dialogue, théorie dialectique de la connaissance, libération de la parole, méthodologie, techniques participatives, culture populaire.

d) Les pays: cette tendance est répandue récemment en Amérique Centrale, au Mexique et en moindre mesure dans les pays andins.

Troisième tendance:

a) Stratégie organisationnelle: renforcement du mouvement populaire national et de la société civile, pour exercer un pouvoir social et démocratiser l'Etat.

b) Orientation éducative: accent sur une éducation démocratique, centrée dans l'action elle-même et dans le fonctionnement démocratique des groupes.

c) Mots clés: mouvement, lutte sociale, stratégie politique, exercice du pouvoir et de la démocratie interne, organisation démocratique, unité avec autonomie, front unitaire, société civile.

d) Les pays: on retrouve cette tendance un peu partout en Amérique latine, mais notamment (d'après nos données) au Pérou, au Mexique, au Venezuela, au Costa Rica, en Bolivie et en République Dominicaine.

Quatrième tendance:

a) Stratégie organisationnelle: multiplier l'action sociale au niveau "micro", à caractère intensif avec les groupes de base. Construction de nouvelles formes de vie sociale plus humaines, issues de l'action quotidienne des nouveaux mouvements sociaux.

b) Orientation éducative: centration sur une éducation communautaire, très liée au vécu.

c) Mots clés: résistance, auto-subsistance, identité culturelle, religion populaire, réseau, autogestion, écologie, savoir populaire.

d) Les pays: cette quatrième tendance existe en général en Amérique latine, mais d'après nos données, elle est plus élaborée et fondée théoriquement, au Mexique, au Brésil, en Colombie et en Bolivie.

Cinquième tendance:

a) Stratégie organisationnelle: renforcer la société civile par la multiplication de groupes de base comme garantie des gouvernements élus.

Accumulation d'un "savoir faire social" susceptible d'être transféré à l'Etat.

b) Orientation éducative: centration sur une éducation participative, axée sur des dynamiques de groupe, des méthodologies actives, des expériences de communication humaine, etc.

c) Mots clés: hégémonie populaire, construction des sujets politiques, regroupements locaux de base, auto-expression, participation, nouvelles identités populaires, politiques sociales de l'Etat, développement participatif décentralisé.

d) Les pays: cette tendance est représentative du Chili (co-existant avec d'autres tendances). Elle est aussi présente en Argentine (même si l'éducation populaire en général y est peu répandue) et en Uruguay. Elle s'instaure de plus en plus dans d'autres pays, notamment où prévalaient les dictatures militaires.

C. ELEMENTS CONCEPTUELS SUR L'EDUCATION POPULAIRE ET
L'ORGANISATION

Les cinq tendances esquissées ci-dessus sont déjà un premier essai de caractérisation des interventions, axé sur la pratique et la conception de l'organisation sociale visée. Cependant, ces tendances comportent encore des aspects généraux.

Par ailleurs, lors de la recherche de terrain et de la première recension des écrits, il fut évident que la question de l'organisation était implicite, tant dans les conceptions que dans les pratiques pédagogiques.

Dès lors, une recherche conceptuelle à caractère théorique s'imposait, dont les buts furent:

- de repérer des éléments conceptuels (composantes, catégories, variables) pour définir les constituants d'une pédagogie de l'organisation;

- avec ces éléments, de réaliser par la suite une analyse plus poussée (une nouvelle lecture) des données de terrain issues des entrevues et des observations;

- de repérer des descriptions servant à la caractérisation des différents modèles de notre grille d'analyse, et en même temps d'élargir notre univers de programmes (au moyen des études de cas documentaires);

- d'étudier des courants théoriques (pédagogiques et socio-politiques) afin de repérer des éléments conceptuels pertinents et, en même temps, de trouver des parentés entre ces courants et nos propres modèles.

Afin de guider cette recherche théorique dont les domaines s'avéraient assez vastes, nous avons élaboré une liste provisoire de composantes générales se rapportant aux trois niveaux d'analyse de la pédagogie de l'organisation. Le but étant double: d'une part vérifier leur pertinence et d'autre part élargir le nombre de composantes et ce à l'aide de cadres théoriques issus de plusieurs domaines.

Voici les sources étudiées dans cette étape:

a) Des écrits portant sur éducation populaire et organisation populaire (recherches, articles, manuels de formation, essais, rapports d'expériences concrètes, etc.).

b) Des ouvrages portant sur des théories sociologiques de l'organisation et des études typologiques d'organisations paysannes ou communautaires

c) Des ouvrages portant sur des courants ou doctrines de l'organisation politique.

d) Ouvrages portant sur des courants pédagogiques critiques ou alternatifs.

Ci-après, nous présentons une systématisation des champs thématiques et des éléments découlant de cette recherche théorique. On s'arrêtera aux sujets et aux thèmes pertinents repérés, car les auteurs et les domaines étudiés sont tellement nombreux qu'il n'y a pas lieu de faire un résumé de chacun. D'ailleurs, il ne s'agit pas de théories fondamentales (ou d'auteurs piliers) pour notre recherche, mais plutôt d'éléments ayant inspiré notre propre reconstruction théorique. L'inclusion des éléments conceptuels (inspirés de certains auteurs) sera en fait indiquée lors de l'élaboration de notre grille d'analyse.

1. Importance d'étudier trois niveaux organisationnels

A partir d'une optique sociologique et d'une optique psychopédagogique, nous avons repéré chez deux auteurs différents une analyse sur l'interaction de trois niveaux de l'organisation sociale.

D'une part, Broom et Selznic (1980) soutiennent l'existence de trois niveaux d'organisation où sont placés les différents systèmes sociaux:

a) Le micro-ordre et les relations interpersonnelles, c'est le niveau des interactions entre individus, de la construction du sens, de l'apprentissage des normes et des valeurs, des

significations subjectives que les individus rattachent à leur interaction sociale.

b) Les relations de groupe. Le groupe est une organisation de rôles et de modes d'interaction, sa structure est révélatrice des valeurs et des forces potentielles déterminant l'avenir d'un système social.

c) L'ordre social, c'est l'ensemble des normes, valeurs et règles instituées caractérisant une société ou une étape historique au niveau macro social.

Broom et Selznic (1980) analysent l'influence que le micro-ordre exerce au niveau des relations de groupe et de l'ordre social établi, et vice versa.

D'autre part, Lapassade (1985) se basant sur l'analyse institutionnelle bien qu'avec une orientation différente, se réfère à l'interdépendance entre trois niveaux du système social: le groupe, l'organisation, et l'institution. Cet auteur insiste cependant sur la détermination qu'exerce le niveau institutionnel, celui de l'Etat institué, des pouvoirs en place, sur l'organisation (des établissements, des institutions avec statut juridique servant comme médiatrices entre l'Etat et les groupes de la base sociale), ainsi que sur le groupe (la base, l'unité sociale concrète où se passe la vie quotidienne: la classe, le bureau, l'atelier, etc.).

Pour les fins de notre recherche, les concepts à peine esquissés de ces auteurs confirment l'importance d'étudier la pédagogie de l'organisation en se basant sur trois niveaux d'analyse:

a) Le stratégique, qui fait appel à l'ordre social ou à la force instituante visés par les éducateurs populaires au moyen du renforcement de la capacité d'organisation du peuple;

b) l'organisation de base, se rapportant aux structures concrètes (économiques, sociales, politiques) que le peuple se donne pour subsister et contester l'ordre institutionnel; et

c) le pédagogique, correspondant à l'espace de création de formes alternatives d'interaction, de relation humaine, de démocratie au niveau micro-social.

Malgré ce parallélisme conceptuel, nous n'adhérons pas au cadre théorique général que soutiennent ces auteurs, soit une sociologie du consensus (Broom et Selznic) et une approche psycho-pédagogique du changement social (Lapassade).

2. L'organisation: finalités sociales, acteurs et courants politiques

2.1 Le concept: organisation

Tel qu'expliqué dans notre problématique, le thème de l'organisation n'est guère traité comme une dimension

ou comme une variable en soi. Certes, l'organisation est liée à une multiplicité d'aspects de l'action et de la conception pédagogique et politique des éducateurs populaires.

Par conséquent, la recherche d'une définition de ce qu'est l'organisation pour les différents modèles fut, dès le départ un effort vain. Ce fut le cas également dans des domaines autres que l'éducation populaire latino-américaine, s'étant consacrés à l'étude des organisations sociales.

En effet, après avoir fait un repérage des définitions du concept d'organisation chez des auteurs spécialistes en Sociologie de l'organisation dans des pays industrialisés (Etzioni, 1965; March, 1965; Silverman, 1975; Eldridge et Crombie, 1975; Hall, 1983) nous avons constaté:

- qu'il n'y a pas un consensus conceptuel à cet égard, ni de définition acceptée qui englobe la diversité des organisations existant dans la société.

- que les efforts de définition conceptuelle ont été centrés sur les organisations productives capitalistes (notamment les entreprises) ou sur d'autres organisations sociales propres aux pays industrialisés. De plus, l'optique de l'étude de ces organisations en est une d'adaptation sociale et non pas de transformation structurelle, tel est le cas des

organisations populaires faisant l'objet des interventions d'éducation populaire en Amérique latine.

Une première conclusion se dégageant de ce qui précède est qu'il n'est pas possible de partir d'une définition conceptuelle de l'organisation pour étudier la pédagogie de l'organisation car elle n'existe pas dans le domaine de l'éducation populaire, tandis que celles prévalant dans d'autres champs d'étude ne sont pas transférables.

2.2 La finalité sociétale de l'organisation populaire.

Lors d'une recension approfondie des écrits portant sur l'éducation populaire, nous avons dégagé une variété de sujets qui, selon nous, se rapportent à la dimension stratégique de l'organisation populaire, à la finalité sociétale que cette dernière est appelée à réaliser. Ci-après nous présentons notre propre systématisation de ces sujets:

- le rôle des organisations populaires et de l'éducation populaire dans la définition d'un projet alternatif de société ("le projet historique populaire") (Nunez, 1986; Casa de las Américas, 1988; Basombrio, 1988; Garcia, 1988; CEAAL, 1990; Gutierrez, 1990; Schmelkes, 1990);

- l'éducation populaire et son sens politique (CELADEC, 1977; Unidad y línea, 1979; Garcia, 1988);

- le rôle des petites organisations de base dans la définition d'une "nouvelle manière de faire de la politique" (Basombrio, 1988; Hernandez, 1985; PDP, 1989);

- les sujets populaires privilégiés comme clientèle de l'éducation populaire et leur fonction dans le changement social;

- la démocratisation des sociétés latino-américaines et le rôle des organisations de base et de l'éducation populaire (Bengoa, 1988; Mejia, 1990; Fernandez, 1990);

- l'importance stratégique de la création de nouveaux rapports sociaux et de valeurs démocratiques à l'intérieur des organisations de base (Casa de las Américas, 1988; Meza, 1988; Sanchez, 1989);

- le domaine propre d'influence et d'action de l'éducation populaire: le politique, le social, le culturel ou l'économique (Razeto, 1988; Longoria s/d);

- l'importance de créer des organisations ou la priorité que l'éducation populaire doit accorder au renforcement des organisations de classe déjà existantes (Ortiz, 1988; Vital, 1989).

Ces sujets généraux nous ont permis de tirer des éléments sous-jacents en ce qui concerne le rôle stratégique de l'organisation.

Certes, nous avons constaté l'existence de positions diverses, de différences parfois subtiles qui

sont devenues par la suite des catégories et des variables de notre grille d'analyse. Les conceptions qui diffèrent d'une intervention à l'autre et se dégagent de l'analyse des écrits furent:

a) Le type d'analyse critique de la réalité sociale qui fonde et justifie la nécessité de créer ou de renforcer l'organisation des secteurs populaires.

b) La fonction de l'organisation des secteurs populaires dans la transformation structurelle de la société.

A cet égard, on peut insister sur la nécessité de se défendre de l'exploitation, l'importance d'élargir les espaces démocratiques de la société, le droit à l'organisation des citoyens consacré par les lois, la transcendance du combat contre l'aliénation sociale à partir de nouveaux modèles de relation sociale, la nécessité d'accumuler une force populaire pour parvenir à la prise du pouvoir politique, etc. (CELADEC, 1977; Latapi, 1984; Manual OPI, 1985; Sainz, 1987; Ortiz, 1988; Meza, 1988; Sanchez, 1989; Cervantes, 1989).

c) La priorité accordée à la participation, à l'identité, au pouvoir et à l'auto-suffisance dans la vie de l'organisation.

En effet, dans les interventions on retrouve différentes façons de comprendre ces objectifs sociaux, ainsi que des accents ou des rejets à leur égard. Dans

tous les cas, il s'agit d'objectifs à atteindre à travers les processus d'organisation du peuple.

Au sujet de la participation nous avons trouvé des plus utiles l'analyse critique des pratiques d'animation au Québec faite par Godbout (1983), soutenant qu'elle est une technique allant contre la démocratie représentative et le pouvoir décisionnel des élus. En nous basant sur l'analyse de Godbout, dont le cadre théorique et idéologique peut différer de ceux de l'éducation populaire (en Amérique latine), nous proposons une distinction entre participation exécutive, consultative et décisionnelle. Cela s'avère utile pour distinguer le type de participation visée au niveau de la société globale et celle mise en valeur à l'intérieur de l'organisation de base et de l'activité pédagogique.

Avec une perspective différente, Demo (1986) voit la participation comme le mécanisme pour contrôler le pouvoir formel des gouvernants et le moyen pour exercer la démocratie du bas vers le haut. Les canaux privilégiés pour apprendre et réaliser la participation sont, d'après Demo, la société civile les partis et les syndicats. Cette approche est également utile à la différenciation de nos modèles.

Plusieurs auteurs vont insister sur l'importance de développer une capacité d'expression chez les

secteurs populaires, de récupérer le droit à la parole (Nunez, 1986; Demo, 1986; Meza, 1988). La participation se traduit alors par la possibilité, de s'exprimer, de se faire entendre. Cela nous a amenée à considérer la participation expressive comme une autre variante de la participation pour construire nos modèles.

En ce qui concerne l'identité, elle est aussi un objectif à atteindre qui prend différentes significations. D'après Bengoa (1988), la nécessité d'une identité fait partie de la demande éducative des secteurs populaires. A l'intérieur d'un groupe en formation, les personnes cherchent à savoir ce qu'elles sont et à acquérir un sens d'appartenance.

D'après les écrits recensés, l'identité visée peut être de classe, de groupe communautaire, de groupe distinct, de peuple en général (Casillas s/d; Evers, 1984; Hee Pedersen, 1988; PDP, 1989). Dès lors, le cadre d'analyse sous-jacent ainsi que la priorité accordée au développement d'une identité donnée témoignent de différentes conceptions et ont une incidence sur la nature de l'organisation populaire.

La question du pouvoir, bien que plus complexe, est également un des objectifs à atteindre au moyen de l'organisation et peut être associée différemment à la conquête du pouvoir politique (Cervantes, 1979;

Manual OPI, 1985), à la construction d'un pouvoir populaire se constituant en hégémonie politico-idéologique (CELADEC, 1979; Puiggros, 1984), ou à la création d'espaces de pouvoir social au niveau local (Cetrulo, 1988; Rodriguez, 1985; PDP, 1989; Sanchez, 1989).

En étroite relation avec la signification rattachée à la participation, à l'identité, au pouvoir, la priorité accordée à la satisfaction des besoins fondamentaux diffère dans les interventions et a une incidence sur le caractère de l'organisation à promouvoir. En effet, bien qu'un consensus existe sur l'importance de créer une organisation en fonction de certains besoins fondamentaux, il existe des différences de conception quant à la satisfaction de ces besoins: pour certains éducateurs il s'agit d'un moyen, pour d'autres, il s'agit d'un but.

La finalité ultime de l'organisation va varier selon la place accordée à la satisfaction des besoins fondamentaux des secteurs populaires dans le processus organisationnel (Lafon, 1984; Delsing, 1983; Valenzuela, 1989; Ortiz, 1988).

2.3 Les acteurs sociaux, protagonistes du processus d'organisation populaire.

La recension des écrits nous a permis de confirmer ce qui était ressorti des entrevues de terrain, soit

l'appui ou le rejet du mouvement social, des partis politiques, du mouvement populaire, des réseaux d'organismes non gouvernementaux (ONG) d'éducation populaire, en tant que protagonistes du changement social.

En outre, une analyse des différentes positions à ce sujet, fait ressortir la question de la direction du mouvement populaire et de la potentialité transformatrice de chacun de ces acteurs sociaux.

L'accent mis par les intervenants sur l'action politique ou l'action sociale, sur l'action macro ou micro, sur la centralisation ou l'autonomie, va influencer leur positions à l'égard des instances organisationnelles ci-haut mentionnées.

Cetrulo (1988), par exemple, propose une typologie de l'éducation populaire basée sur la position des éducateurs vis-à-vis des partis politiques.

- Un premier type voit l'éducation populaire comme un champ spécifique de la lutte d'un parti politique donné, agissant pour la mobilisation des secteurs populaires;

- un deuxième type rejette le style de travail partisan et s'oppose à l'existence des avant-gardes 'auto-proclamées' et au parti comme instrument politique du changement;

- un troisième type, tout en reconnaissant l'importance des partis dans la lutte pour le pouvoir

politique, va mettre l'accent sur l'action culturelle comme force transformatrice différente et complémentaire de la lutte politique.

Des nuances peuvent être ajoutées à cet effort typologique. Basombrio (1988), par exemple, considère le mouvement populaire comme l'axe primordial de la construction d'un projet politique populaire, comme le lieu privilégié d'intervention de l'éducation populaire. En ce qui concerne les partis politiques, cet auteur s'attend à un renouvellement de leurs méthodes de travail grâce à l'apport du mouvement populaire et de l'approche politico-culturelle de l'éducation populaire.

D'autres courants vont axer l'espoir d'un changement dans la consolidation des "nouveaux mouvements sociaux" agissant dans la base sociale, dans le quotidien et sans liens d'adhésion politique (Bengoa, 1988; Sanchez, 1989; Mejia, 1990).

Plusieurs éléments découlant de ce sujet polémique ont été retenus car c'est un aspect étroitement lié à la conception et à la pratique pédagogique de l'organisation. Il s'agit aussi, d'un aspect fortement marqué par la conjoncture de chaque pays.

2.4 Doctrines ou courants dans le domaine de l'organisation politique.

Plusieurs sujets polémiques présentés ci-dessus

découlent des particularités de la réalité latino-américaine, tandis que d'autres témoignent des enjeux historiques de la lutte politique pour la transformation du système capitaliste. On relève, par exemple, en ce qui a trait à la stratégie d'organisation, les différentes interprétations du marxisme.

Nous avons repéré, tant dans les écrits sur l'éducation populaire, que dans les entrevues, certains courants qui revenaient chez les éducateurs, que ce soit pour s'y identifier ou pour s'en détacher. Ainsi, en tenant compte des éléments-clés qui différencient les interventions (éléments esquissés ci-dessus), nous nous sommes arrêtée à l'analyse de quelques aspects de ces courants ou doctrines. Ces courants débordant notre sujet de recherche, l'attention fut mise sur leurs implications pédagogiques.

a) La théorie de Lénine sur l'organisation

Il s'agit d'une conception centralisée de l'organisation dont la direction est sous la responsabilité du parti d'avant-garde. La centralisation politique est nécessaire car le noyau révolutionnaire le plus avancé possède l'analyse scientifique pour guider l'action spontanée des masses.

L'organisation est stratifiée en fonction du degré de conscience révolutionnaire et de la capacité

d'assimiler l'analyse scientifique marxiste. Les niveaux que l'on retrouve sont: le noyau révolutionnaire, les cadres et les masses. L'éducation politique que le parti doit dispenser est également stratifiée car les masses étant aliénées par l'idéologie bourgeoise ne sont pas capables de comprendre l'analyse scientifique. Il revient donc aux intellectuels (à l'avant-garde) d'élaborer le programme d'action tout en tenant compte de l'expérience acquise par les masses. Ces dernières peuvent apprendre uniquement de l'action pourvu que les cadres (les ouvriers avancés) s'occupent de développer leur conscience politique.

En opposition au populisme, on soutient que les intellectuels révolutionnaires ne doivent pas "aller vers le peuple" mais diriger leurs efforts de formation vers les cadres les plus avancés.

Le centralisme démocratique, propre à cette théorie, implique l'existence d'une avant-garde qui se veut la coordonnatrice collective de l'expérience des masses, se guidant par l'analyse scientifique marxiste (Sollers, 1973; Mandel, 1976; Valenzuela, 1989).

b) L'autonomie de masses (le courant connu comme "ligne de masses")

Inspiré de l'application du marxisme-léninisme réalisée par Mao dans la révolution chinoise, le courant connu (en Amérique latine) comme "ligne de masses"

accorde une importante marge d'autonomie aux masses. Tout en reconnaissant le rôle conducteur du parti, les organisations de masses doivent avoir un pouvoir d'influence et de décision. Ainsi le rapport entre le parti et les masses, se veut dialectique, démocratique et relevant d'un apprentissage mutuel. Du point de vue pédagogique, ce courant insiste sur l'importance d'apprendre de l'expérience des masses et de respecter leurs demandes (OIR, 1985; Por una linea de masas s/d).

Dès lors, le rôle externe du parti est refusé, et l'on prône l'importance de s'insérer dans les luttes quotidiennes du peuple (Sollers, 1973; Montenegro, 1978; Lew, 1978; Del Rio, 1979).

Les intellectuels révolutionnaires, en plus d'avoir une analyse scientifique et une conscience révolutionnaire doivent être proches du peuple, le connaître et apprendre de lui. Cette approche a été considérée par certains auteurs comme un marxisme populiste qui fut bien accueilli par plusieurs groupes d'éducation populaire (Bengoa, 1988).

c) Le populisme

D'origine plus lointaine que la "ligne de masses" et même que la théorie de Lénine, le populisme est un courant dont les interprétations et les applications au cours de l'histoire sont multiples. On s'arrêtera donc ici aux traits les plus généraux tels qu'ils existent

dans les débats actuels sur l'éducation populaire.

Le peuple est le sujet privilégié, le point de départ de toute action, une source de connaissances importante et le refuge des valeurs humaines et nationales à conserver. On refuse toute manipulation du peuple, ainsi que l'imposition de théories ou d'idéologies de la part des intellectuels ou de toute autre source externe de direction. Très souvent le populisme valorise davantage la paysannerie comme étant le secteur possédant une culture non-contaminée par l'égoïsme, la vie urbaine, les valeurs étrangères; on lui assigne également un pouvoir de changement révolutionnaire important (Tvardovskaia, 1978; Algara, 1982; Valenzuela, 1989).

Voici quelques caractéristiques des mouvements populistes, selon De Kadt (cité par Paiva, 1982):

a) Ils sont promus par des intellectuels soucieux des masses opprimées qui apparemment, ne sont pas capables d'identifier leurs intérêts;

b) Ces intellectuels refusent la manipulation, les solutions doivent donc émerger du peuple lui-même;

c) A la corruption des élites on oppose la sagesse et la pureté du peuple.

La forme d'organisation du peuple ne doit pas être proposée a priori, car c'est à lui que revient cette décision. Les intellectuels doivent aller à l'école du peuple, ils ont davantage à apprendre qu'à enseigner.

Le vécu, la subjectivité, la vie quotidienne du peuple sont la source de la connaissance. La réflexion, stimulée par des agents externes, rend possible la prise de conscience et la valorisation du savoir populaire. Dans une étude critique de la pédagogie de la conscientisation au Brésil, Paiva (1982) montre d'ailleurs une analogie entre la pédagogie libératrice de Paulo Freire et le populisme russe du XIXe siècle.

d) L'anarchisme

Tout comme les courants précédents, l'anarchisme comporte différentes tendances et branches qui ont évolué au cours de l'histoire. Pour les fins de notre recherche, on se réfère aux tendances anarchistes, comme étant celles qui partagent une orientation populiste et insistent sur le refus d'une autorité externe s'exerçant sur les organisations du peuple, le refus de toute forme de pouvoir délégué, et celui des hiérarchies. En revanche, l'accent est mis sur le droit du peuple à s'éduquer, à s'auto-gouverner, à recevoir une formation rationaliste scientifique, à résister sur le plan économique avec ses propres solutions, à se situer en dehors de la sphère de l'Etat.

Le survol de ces doctrines de l'organisation politique, nous a permis de tirer des éléments utiles à la définition des composantes et à l'analyse de nos données de terrain.

3. L'organisation de base: types, concepts et fonctionnement interne

Notre recherche théorique visait également une caractérisation des organisations de base (locales, communautaires) nous permettant de dégager des catégories utiles à l'analyse des différents types d'intervention.

Notre but spécifique fut d'étudier plusieurs typologies de l'organisation pour en dégager ses éléments constitutants, ainsi que des valeurs et des habiletés nécessaires au bon fonctionnement d'une organisation.

Il ne fut pas possible de trouver une étude typologique exhaustive décrivant la diversité des organisations de base existantes en Amérique latine. En effet, peu de recherches repérées portent sur la nature multiple des organisations de base, où intervient l'éducation populaire.

On s'arrêtera donc ici à une brève révision des écrits dont l'apport fut indirect pour notre étude.

3.1 Quelques critères pour différencier les organisations populaires

Les classifications repérées, dans les écrits sont basées sur des critères assez généraux. Par exemple, on distingue les organisations populaires selon:

- Le secteur: paysannes, ouvrières, urbaines populaires.

- Le territoire: rurales, urbaines (Gomez, 1981).

- La taille: micro-locales, communautaires, régionales, nationales.

- Les objectifs de lutte: économiques, politiques, idéologiques (Guerra H. 1979 cité in Lafon, 1984).

- L'idéologie du changement. Les organisations démobilisatrices peuvent se sous-diviser en: organisations de développement (s'arrêtant à améliorer les niveaux de vie, de production, de scolarité), organisations réformistes (centrées sur la défense des intérêts populaires sur le plan politique: nationalisation de biens, élections libres, droits humains), organisations spontanées (centrées sur la réflexion et la conscientisation dans le champ pédagogique). (Conscientizacion y educacion popular, Peru, 1977, cité in Lafon, 1984).

- La nature de l'action populaire. Les organisations peuvent être: revendicatives traditionnelles ou solidaires alternatives.

Les revendicatives possèdent les caractéristiques suivantes: les travailleurs ou les paysans se regroupent pour défendre leurs droits auprès du gouvernement; ils élaborent des plate-formes de lutte; ils requièrent la mobilisation de grandes masses, capables de représenter une force de pression; l'unité, la discipline et le

courage sont mis en valeur; les bases sociales se regroupent verticalement autour d'une direction coordonnatrice (Razeto, 1988).

Les organisations solidaires, par contre, se regroupent en fonction des besoins matériels et humains des groupes exclus de l'économie formelle et des politiques sociales de l'Etat. Elles visent la satisfaction autonome des besoins et formulent des projets regroupant de petites associations, où les membres se connaissent personnellement. La coopération, l'entraide et le travail quotidien sont des valeurs-clés. La coordination entre organisations passe par la création de réseaux horizontaux sans délégation de pouvoir (Razeto, 1988).

3.2 Types de regroupements en milieu urbain-populaire

Dans une étude typologique sur les regroupements de femmes en milieu populaire au Chili, Delsing et Al. (1983) proposent des catégories des plus pertinentes pour notre propre grille. Trois variables ont été à la base d'une double typologie empirique: la structure, les objectifs et le caractère de l'organisation (selon sa dépendance vis-à-vis des institutions externes).

a) La structure: on retrouve deux catégories sous cette variable: structure formelle et non formelle.

b) Les objectifs: ils sont étudiés à partir de trois variables différentes:

- Selon sa portée: internes (offrant un service aux membres) ou externes (de service social, de dénonciation, de mobilisation, etc.).

- Selon leur caractère: les objectifs peuvent être instrumentaux (solutionner un besoin commun) ou expressifs (centrés sur la nécessité d'avoir un espace de rencontre interpersonnelle ou de se donner une identité de groupe social).

- Selon leur type: les catégories non exclusives retrouvées par les auteurs furent: organisations de formation et réflexion, organisations de revendication et dénonciation, organisations de subsistance et de formation technique, organisations d'assistance sociale, organisations de thérapie collective.

c) Le caractère de l'organisation: autonome ou dépendante vis-à-vis les institutions externes.

L'étude de Delsing et ses associées, bien que limitée aux organisations de femmes, s'avère pertinente pour en tirer quelques catégories concernant les buts et la structure des organisations.

3.3 Théorie de l'organisation paysanne

Une seule théorie de l'organisation issue du contexte latino-américain fut retracée, elle s'applique

notamment aux associations paysannes de production. L'auteur, Santos de Morais (1969) soutient que le paysan a de sérieux problèmes pour s'organiser à cause de la structure individualiste de son processus de production. Dans la forme artisanale de production du paysan il n'existe pas de division du travail car c'est lui qui commence et qui finit le processus productif.

Par opposition au paysan, l'ouvrier intervient dans une partie restreinte du processus productif, ce qui facilite sa conscience organisationnelle et permet une plus grande efficacité opérative dans les organisations syndicales. D'après ce même auteur, l'ouvrier est plus capable que le paysan de faire face aux tâches de direction d'une structure organisationnelle complexe telles l'analyse, la planification, la distribution de responsabilités, le contrôle.

Santos de Morais parle des "vices idéologiques", découlant d'une mentalité individualiste artisanale, qui deviennent des ennemis internes de l'organisation, par exemple: l'opportunisme, l'apathie, le spontanéisme, le sectarisme, la radicalisation, la prépotence, le subjectivisme, etc.

L'auteur croit que c'est à travers la praxis et la formation (il a développé une technique de formation expérimentale) que l'on peut surmonter ces vices.

3.4 Démocratie interne dans l'organisation

Un autre aspect que nous avons retenu de l'ensemble des écrits est la démocratie interne. Elle est un objectif poursuivi par toute sorte d'interventions pédagogiques en milieu populaire, même si la priorité qui lui est accordée peut varier selon le programme. On croit d'ailleurs que c'est justement la nature des rapports internes et les procédures démocratiques qui distinguent les organisations populaires d'autres organisations sociales (Meza, 1988).

En général, la signification du concept d'organisation démocratique est prise pour acquis, elle est peu explicitée dans les écrits. C'est dans les manuels de formation que l'on peut analyser les nuances et les différences entre les types d'interventions.

La polarité la plus marquée situe d'un côté ceux qui mettent de l'avant une conception finie de démocratie (populaire, de base, ou prolétarienne. Manual OPI, 1985; Equipo pueblo, 1986; Sainz, 1987; Alforja, 1989), et d'une autre ceux qui remettent en question les principes de la démocratie représentative ou du centralisme démocratique et s'attendent à ce que les organisations de base décident elles-mêmes de leur propre formule démocratique (Garcia, 1982; PDP, 1989).

Nous avons inclus cet aspect dans la définition de nos composantes et dans la description de nos modèles.

3.5 Types de typologies de l'organisation

Les typologies élaborées par plusieurs spécialistes de la théorie des organisations (issue des pays industrialisés), ne sont pas, selon Silverman (1975), achevées. Cet auteur, ayant fait une révision des différentes typologies (basées sur des cadres théoriques divers tels le taylorisme classique, le fonctionnalisme structurel, l'interactionnisme symbolique, le systémique, etc.), estime qu'elles n'englobent pas tout l'éventail des organisations existant dans la société.

Les variables sur lesquelles se basent les typologies descriptives étudiées par Silverman sont:

- Contexte-input: La variable indépendante est ici, l'influence du contexte sur l'organisation (par exemple, la technologie).

- Contexte-produit: L'étude est centrée sur les effets de l'organisation sur la société, par exemple les typologies basées sur la fonction sociale de l'organisation ou sur le type de bénéficiaire visé.

- Les facteurs internes: Ces typologies peuvent être centrées sur différentes variables telles l'identification des membres avec les buts formels de l'organisation, le type du pouvoir en place (coercitif, rémunératif, normatif), le type de récompense offerte aux membres (matérielle, intangible, atteinte d'un but ponctuel), la formalité des relations internes, etc.

Pour sa part, Lapassade (1985) dans son étude sur les groupes et les organisations, propose certaines lois du fonctionnement interne du groupe: tout groupe se donne un but commun au départ, il existe des tâches communes à tous les membres, il y a un système de participation et des modalités de communication, tout groupe a un système de direction ou d'animation interne, un ensemble de règles et de procédures règle les aspects formels de la vie en groupe.

Des éléments apportés par Silverman et Lapassade, nous retenons l'importance des buts, du fonctionnement interne, des rapports entre les membres, de l'autorité, de la direction, comme étant des aspects servant à différencier les organisations de base ainsi que les interventions.

3.6 Quelques concepts de la sociologie de l'organisation

La sociologie nord-américaine offre quelques concepts utiles pour différencier les organisations de base ainsi que les accents que les éducateurs mettent sur la formation et l'animation. Evidemment une adaptation contextuelle de ces concepts à notre étude fut nécessaire. Nous n'avons pas entrepris une étude exhaustive de ce domaine, mais il a représenté une autre source d'inspiration conceptuelle. A titre d'exemple,

nous mentionnerons ici quelques éléments tirés des auteurs classiques de la sociologie fonctionnaliste (Broom et Selznic, 1980). Le cadre théorique global de ces auteurs n'a pas été retenu.

a) Le concept de groupe primaire.

Parmi les caractéristiques du groupe primaire on retrouve les idées suivantes: la réponse s'adresse à la personne et non aux segments sociaux, la communication qui prévaut est profonde (touche les sentiments et les croyances), la satisfaction personnelle occupe une grande place (contribuer au développement de la personne, à la confiance en soi, au bien-être).

D'après Broom et Selznic, le groupe primaire est le lien entre l'individu et les organisations plus larges. Celles-ci auront un meilleur contrôle sur leurs membres si ces derniers sont intégrés par la voie d'un groupe primaire.

b) La recherche de la communauté

Le processus de prise de décisions représente un dilemme important chez les groupes qui cherchent un style de vie alternatif et luttent contre l'aliénation de la société urbaine. Dilemme où l'on retrouve, d'une part, la voie démocratique basée sur le consensus nécessitant une communication intense qui peut mettre un frein à l'action et, d'autre part, la subordination à

l'autorité du leader, dont le prestige repose sur sa maîtrise de la doctrine (Broom et Selznic, 1980).

c) La structure formelle

Parmi plusieurs caractéristiques de la structure formelle d'une organisation, les plus importantes soulevées par ces auteurs sont l'existence de:

- un système de division du travail,
- une délégation de l'autorité,
- des canaux de communication différenciés,
- une coordination des activités.

d) Qualité de la participation

Trois composantes sont utilisées par les sociologues en question pour analyser la qualité de la participation par type d'organisation: l'engagement (importance accordée à l'organisation par l'individu), l'intensité de l'expérience interpersonnelle et, l'autonomie (d'action et de pensée face à l'organisation).

Les organisations de masses requièrent un haut niveau d'engagement et un bas niveaux d'expérience interpersonnelle et d'autonomie.

Les organisations du type communautaire, par contre observent de hauts niveaux dans les trois composantes de la participation (Broom et Selznic 1980).

4. Aspects éducatifs et courants pédagogiques critiques

Bien que l'organisation des secteurs populaires soit un objectif pédagogique présent dans toutes les interventions, il n'existe pas, dans les écrits, de formulations explicites des composantes d'un curriculum visant une éducation pour l'organisation. Par ailleurs, les écrits sur la méthodologie de l'éducation populaire, quoiqu'abondants, ne s'arrêtent guère à l'analyse des formes de transmission, des dynamiques (du pouvoir, de la participation, du langage, etc.) ni sur leurs effets sur l'apprentissage organisationnel dans les secteurs populaires.

Par conséquent, nous avons recensé un grand nombre d'écrits portant sur les aspects pédagogiques en général (conception, méthodes, formats, type d'éducateur, rapports pédagogiques, contenus, etc.), dans le but d'en dégager des éléments pouvant servir à l'analyse d'une pédagogie de l'organisation implicite. Ci-après, il sera question d'une brève présentation des sujets et des prises de position qui furent réinvestis dans l'élaboration de notre grille.

4.1 L'espace éducatif: action ou formation.

Une différence existe entre la priorité accordée à l'action (à la praxis) et celle accordée à la formation

en tant qu'espaces privilégiés pour apprendre à mieux s'organiser. Malgré le consensus qui existe dans le discours des éducateurs sur le rapport dialectique action-réflexion, dans la pratique il y a des nuances qui vont distinguer les interventions.

A cet égard, Meza (1988), dans son étude sur les organisations populaires au Mexique, soulève l'importance que ces dernières accordent à la militance en tant qu'espace éducatif par excellence. Néanmoins, les organisations du mouvement populaire manquent de méthodes et de capacité pour systématiser leurs expériences, d'où la nécessité d'un espace de formation explicitement pédagogique (Meza, 1988).

Par ailleurs, Ortiz (1988), lors d'une recherche sur plusieurs programmes d'éducation populaire (en milieu urbain au Chili), constate que les éducateurs s'attendent à développer une capacité d'organisation et des attitudes participatives au moyen du "dispositif pédagogique". Ce dispositif consiste en une formation centrée sur la conscientisation et les méthodes participatives.

Plusieurs auteurs s'accordent sur le caractère éducatif du processus d'organisation lui-même. On parle d'ailleurs d'une dimension éducative intrinsèque à l'organisation (Casillas s/d; Garcia, 1983; Frias et Romero, 1985; IV Jornadas Sociales in Lafon 1984; Zarco,

1987). Ce qui varie donc d'une intervention à l'autre, c'est la façon d'intégrer le vécu de l'organisation dans la formation, ainsi que le type de contenus privilégiés pour améliorer le fonctionnement de l'organisation. Nous avons retenu cet aspect pour la définition de plusieurs variables nous permettant de différencier nos propres modèles.

4.2 Les besoins et les contenus de la formation en vue de l'organisation.

Dans les écrits recensés, nous avons tenté de dégager, d'une part, les limites des secteurs populaires rendant difficile le progrès de l'organisation et, d'autre part, les capacités qu'il faut développer pour surmonter ces limites.

Les limites repérées furent diverses; on insiste par exemple, sur des comportements individualistes et opportunistes (Santos de Morais, 1980), sur l'absence de méthodes réglementant les tâches et les responsabilités des membres, sur le manque de compétences en matière de gestion et de comptabilité (Oswald, 1986; Hee Pedersen, 1988), sur le manque de perspective historique, de conscience de classe, de formation théorique, de capacité d'analyse politique (CELADEC, 1979; Casa de las Américas; 1988; Unidad y línea, 1979), sur l'insécurité et la dévalorisation personnelle et, sur les tendances autoritaires (TAC, 1986; Ortiz, 1988; Martinic, 1988).

Les aptitudes nécessaires pour contrer ces limites, vont également se centrer sur différents domaines: compétences pratiques en gestion et en organisation interne, conscience de classe et organisationnelle, formation théorique, attitudes solidaires et participatives, développement personnel, etc.

Les éléments retenus de cette analyse furent: la conception des capacités organisationnelles, les solutions pédagogiques proposées, la nature des contenus et la formation dispensée aux divers rangs de l'organisation (leaders, cadres, bases).

4.3 Méthodologie, formats, rapports pédagogiques

La diversité des méthodes de formation et des styles de travail pédagogique que nous avons repérés dans les écrits et lors des observations de terrain nous amène à croire que cet aspect plutôt formel peut influencer les apprentissages en vue de l'organisation.

Ainsi, certaines interventions accordent une importance remarquable à la méthodologie comme étant un contenu en soi (Delpiano, 1984), tandis que d'autres centrent leurs efforts sur la préparation de contenus.

La méthode de base utilisée étant différente (animation, conscientisation, enseignement, communication de groupe, etc.), la nature des rapports

pédagogiques et des identités qui émergent de l'expérience de formation sera également distincte. Ainsi, certains programmes soulèvent l'importance du groupe en tant que micro-espace pour la création de valeurs sociales alternatives (Garcia, 1982; Ortiz, 1988). D'autres accordent la priorité à la qualité des contenus et remettent en question une pédagogie qui s'arrête aux méthodologies actives et participatives (Gianotten, 1988; Mejia, 1990).

Des aspects pédagogiques généraux, tels la méthode de base, les formats, les techniques, etc., furent considérés dans notre grille d'analyse dans le but de saisir la façon dont les formes de transmission ont une incidence sur l'apprentissage en vue de l'organisation.

4.4 Le rôle et le pouvoir de l'éducateur.

Il s'agit, certes, d'un aspect très polémique dans le domaine de l'éducation populaire. Le rôle de l'éducateur varie selon les finalités sociétales, les méthodes utilisées, l'ancrage social des interventions.

La plupart des écrits portent sur l'éducateur idéal et nous présentent le "devoir-être" en termes d'attitudes et d'engagement. Les positions se polarisent entre le rôle de l'éducateur comme enseignant et son rôle d'accompagnateur du groupe (Rodriguez, 1985; Schmelkes, 1985; Torres, 1986).

La plupart des typologies d'éducateurs repérées se basent sur des jugements de valeur voulant opposer le type idéal à d'autres types plus réformistes ou autoritaires. Cadena (in CEAAL-CLASEP s/d) présente trois modèles: avant-gardiste, paternaliste, éducateur populaire. D'autres typologies offrant un éventail plus large d'éducateurs ne permettent pas d'établir des nuances entre les différents types d'éducateurs oeuvrant dans la même perspective de changement social.

De son côté, Bengoa (1988) propose une typologie plus complète qui comporte dix types d'éducateurs: facilitateur, accompagnant, animateur, consultant, guide spirituel, idéologue-technicien, cadre-militant, technicien, formateur, leader.

Nous avons repris certains éléments des typologies étudiées, sans toutefois retenir les mêmes variables et catégories utilisées par les différents auteurs. Nous avons mis l'accent sur les fonctions pédagogiques ainsi que sur l'autorité et l'attitude face au pouvoir des différentes types d'éducateurs.

4.5 Des courants pédagogiques: quelques éléments présents en éducation populaire

L'information amassée sur les aspects pédagogiques (au moyen de notre recherche de terrain et de notre recherche documentaire) a orienté une brève révision de quelques courants pédagogiques critiques, et ce dans un

double objectif: d'abord, trouver des éléments et des variables servant à l'analyse de la dynamique pédagogique, des rapports, des rituels et, ensuite, découvrir des parentés entre la pédagogie de l'éducation populaire et certains aspects ponctuels de ces courants pédagogiques.

Avant de mentionner ces courants, nous allons nous arrêter à quelques concepts mis de l'avant par certains auteurs qui justifient notre intérêt pour l'analyse de la forme (le rituel) que prend la dynamique pédagogique.

A cet égard F. Oury (cité par Snyders, 1985) considère la classe comme une forme d'organisation démocratique possédant ses propres règles, sa structure, ses responsabilités. C'est le groupe qui crée ses rites, sa dynamique interne; il institue ses structures "pour et par la parole des enfants" (Snyders, 1985 p. 269).

Par ailleurs, Lapassade (1985), psycho-sociologue et tenant de la pédagogie institutionnelle, soutient que dans la classe il y a des rituels associés aux méthodes d'enseignement qui traduisent les normes, instituées par le système, au niveau du groupe. Ces rituels comportent des significations et des codes, comme par exemple, les horaires, la valeur de l'examen, la disposition physique de l'espace et des élèves, etc.

Dans le cadre d'une approche nouvelle, B. Bernstein (1988) soutient que les théories de la reproduction culturelle (de Bourdieu, Passeron et autres) s'intéressent à démontrer comment les rapports de pouvoir sont véhiculés par le système. Cependant, ces théories n'ont pas analysé les "dispositifs de transmission", c'est-à-dire la logique interne, les principes régulateurs de l'activité pédagogique.

Nous croyons que les formes de transmission peuvent être révélatrices d'une conception de l'organisation véhiculée, dans ce cas-ci, par les éducateurs populaires et non par le système dominant.

a) L'école rationaliste moderne de la pédagogie anarchiste.

Les éléments saillants que nous avons retenus de ce courant sont: l'esprit de liberté, l'expérimentation de formes d'auto-gouvernement en marge des normes de la société globale et de l'Etat, la priorité accordée à la maîtrise de la pensée scientifique et positiviste ainsi qu'à la formation technique et aux valeurs collectivistes (Nunez, 1982; Palacios, 1984).

b) L'éducation syndicale du courant socialiste du premier quart du siècle.

Voici les traits marquants retenus: l'éducation est avant tout un outil pour la libération, elle n'est pas

un but en soit; l'éducation et l'organisation ouvrière sont étroitement liées et visent la transformation de la conscience et l'instauration du socialisme; l'attention est centrée sur la formation politique, la propagande et les imprimés; la formation des ouvriers se fait à travers le parti politique en utilisant plusieurs moyens: conférences, congrès, bibliothèques, écoles des adultes, presse ouvrière (Nunez, 1982; Puiggros, 1984).

c) La perspective anti-autoritaire.

Il sera question ici de quelques caractéristiques de ce courant pédagogique, qui englobe d'ailleurs la pensée de plusieurs pédagogues (Neil, Rogers, Lobrot, Ferrer, Oury et Vasquez, Mendel, Lapassade, Ferrer, etc.). En effet, les aspects se rapprochant le plus de l'éducation populaire, sont les suivants:

- L'égalité entre maîtres et élèves.
- Le processus éducatif doit émerger de la base.
- La primauté des valeurs du groupe, des relations interpersonnelles et de la communication.
- Le rôle du maître en tant que facilitateur de l'apprentissage.
- La fonction prophylactique de l'éducation, comme lieu privilégié du développement intégral et de la formation sociale de l'élève (Palacios, 1984).

Nous reprenons par la suite des aspects concrets de l'approche anti-autoritaire se rapprochant de quelques uns de nos propres modèles.

F. Oury propose un modèle d'autogestion pédagogique centré sur la classe coopérative qui se veut une organisation autonome permettant la distribution du pouvoir et des décisions. Les techniques occupent une place importante dans ce processus en tant que médiatrices qui facilitent l'interaction entre élèves (Lapassade, 1985).

En partant d'une approche psychoanalytique, G. Mendel accorde une grande importance au rôle des institutions socio-culturelles, ces dernières représentant un pouvoir social qui forme les valeurs et l'âme des enfants. Cet auteur propose la récupération du pouvoir institutionnel sans toutefois se mêler du pouvoir politique. L'objectif à long terme est l'auto-formation (Palacios, 1984).

Lobrot et Rogers, ayant fait des apports aux "pédagogies institutionnelles", prônent aussi l'autogestion pédagogique, ils accentuent la non-directivité et les dimensions affectives dans le travail des groupes ("groupes de diagnostic"). L'axe de la formation est le micro-groupe qui doit se donner sa propre organisation et développer un savoir-être capable de transformer les attitudes (Lapassade, 1985). La non directivité, selon Rogers, implique un rapport de

pouvoir. Cette approche remet en question le rôle de l'éducateur.

La critique que Lapassade adresse à Rogers est sa neutralité politique, puisque la non-directivité individuelle ne remet pas en question la directivité structurelle de la société. Pour Lapassade, la démocratie des groupes doit devenir démocratie institutionnelle et pénétrer la société globale.

d) La nouvelle école ou école active.

Tout comme dans les courants précédents, on s'arrêtera ici uniquement à certaines caractéristiques qui sont présentes en éducation populaire. Nous ne retenons pas le cadre théorique de base de la nouvelle école européenne, connue également sous le nom de réformisme pédagogique.

Ce courant soulève l'importance de: centrer l'activité pédagogique sur l'élève, partir de ses intérêts et motivations, stimuler l'activité et la participation des élèves pour combattre la passivité, créer un rapport amical et égalitaire entre maîtres et élèves, tirer les contenus d'apprentissage de l'expérience même des élèves, de leur vécu.

Parmi les critiques formulées à l'endroit de ce courant, nous retiendrons les suivantes: il y a idéalisation de l'élève, on prône l'activité sans toutefois préciser sa signification réelle dans la vie,

la formation faite en marge de la réalité concrète des élèves et éloignée des syndicats est une illusion car elle s'arrête au pouvoir pédagogique, le spontanéisme qui prévaut donne lieu à l'apparition de déterminations sociales exercées sur maîtres et élèves (Palacios, 1984).

e) La "pédagogie de l'opprimé" et la conscientisation.

Il est reconnu que ce courant représente le trait marquant, le cadre global d'inspiration d'une majorité de programmes d'éducation populaire en Amérique latine. Les pédagogues qui ont donné une première forme conceptuelle et méthodologique à ce courant sont d'origine brésilienne (Paulo Freire, Joao Bosco Pinto, Barreiro). Cependant ce courant a évolué grâce aux apports de nombreux éducateurs populaires d'Amérique latine.

Pour les fins de notre recherche, on s'arrêtera uniquement aux caractéristiques saillantes pouvant servir à décrire et à interpréter nos propres modèles basés sur la pédagogie de l'organisation. De toute façon, on ne trouve pas chez Freire de conception explicite du type d'organisation populaire que le processus de conscientisation doit stimuler.

- Le cadre global: quelques éléments.

Le monde actuel étant divisé entre oppresseurs et

opprimés, la conscientisation devient un moyen pour redonner à ces derniers un statut de "sujets actifs" de l'histoire, leur permettant de se defaire de l'ombre de l'opresseur. La praxis libératrice est fondamentale et se veut un processus dialectique entre l'action sur le milieu et la réflexion critique dont le but est d'humaniser l'homme (Aguilar et Barquera, 1985).

- La méthode: quelques éléments.

Une caractéristique fondamentale est l'élimination des rapports de domination dans la relation pédagogique; cela rend possible le dialogue horizontal et permet à tous de devenir, en même temps, éducateurs et éduqués. Un autre élément-clé est l'utilisation de thèmes issus du groupe dans l'élaboration des contenus et du matériel pédagogique. Le rôle de l'animateur est de problématiser la réalité exprimée par le groupe, d'aider au décodage collectif et à l'analyse critique (Aguilar et Barquera, 1985).

f) Le populisme pédagogique.

Dans une perspective critique de la pédagogie de la conscientisation de Freire, V. Paiva dresse un profil de ce qu'elle appelle "populisme pédagogique". On s'arrêtera à cette caractérisation pouvant servir à l'analyse de nos propres modèles. Le cadre générale de cet auteur, qui veut démontrer l'inefficacité de la conscientisation, n'est pas retenu. Selon Paiva (1982),

les caractéristiques du populisme pédagogique sont:

- Refus de livrer un certain contenu ou des idées au "peuple simple". C'est une pédagogie qui vise la formation du sens critique et d'une pensée autonome.

- On nie l'existence d'enseignants car la vérité ne vient pas de l'extérieur. L'intellectuel doit aller au peuple pour s'éduquer avec lui, au moyen d'une insertion dans son milieu réel de vie; l'intellectuel devient un consultant au service du peuple.

- Le pédagogique est assimilé au social, toute réflexion sur la vie devient une réflexion pédagogique.

- On refuse la théorie de l'avant-garde parce qu'elle conduit le peuple à des positions étrangères à son monde réel.

- L'éducation ne se veut pas un apprentissage intellectuel, elle implique notamment les attitudes et l'affectivité (Paiva, 1982).

Les orientations ci-haut mentionnées sont à la base d'une conception pédagogique qui, selon Paiva, empêche la connaissance de la totalité sociale et l'action politique des secteurs populaires, tout en augmentant le pouvoir de l'agent externe.

g) La pensée de A. Gramsci: quelques éléments.

Il s'agit d'un auteur dont la pensée est très acceptée dans le milieu de l'éducation populaire car

elle est considérée comme une conception démocratique du marxisme (Bengoa, 1988). La pensée de Gramsci étant vaste et complexe on s'arrêtera à quelques notions relatives au rôle de la culture dans la transformation sociale.

Gramsci accorde une grande importance à la création d'une culture alternative à la transformation révolutionnaire de la société. Sa notion de culture passe par un refus de la culture "apprise" dans le système éducatif officiel. Il s'agit de construire un autre type de connaissance découlant de l'acquisition d'une conscience supérieure des sujets qui deviennent à leur tour des acteurs historiques.

S'éloignant des positions populistes, Gramsci critique le "populaire" (aliéné et contradictoire) mais croit au développement d'une hégémonie des secteurs populaires. Cet auteur soutient que l'hégémonie ne s'exerce pas uniquement par la domination mais aussi par la direction des idées, des valeurs, des conceptions. C'est ainsi que la lutte pour la construction d'une hégémonie culturelle alternative devient nécessaire et complémentaire à la lutte politique pour la prise du pouvoir et l'élimination du capitalisme (Gramsci, 1955; Palacios, 1984; Cetrulo, 1990).

D. VERS UNE "PÉDAGOGIE DE L'ORGANISATION"

Avant de passer à l'élaboration de notre grille d'analyse, il convient de centrer l'attention sur les principaux aspects de ce que nous considérons la pédagogie de l'organisation.

Il sera donc question dans cette section de quelques conclusions préliminaires (découlant de notre recherche conceptuelle et de nos données de terrain) et notamment des concepts-clés et des niveaux d'analyse de la pédagogie de l'organisation que nous proposons.

Cette élaboration conceptuelle servira à la formulation d'hypothèses qui sont à la base de notre grille d'analyse, ainsi qu'à l'interprétation des cinq modèles proposés.

1. L'organisation: un concept, une pratique; plusieurs volets, plusieurs significations

L'organisation devient, en éducation populaire, une valeur, un but, un moyen, un contenu d'apprentissage, un processus. Bref, elle est omniprésente. De plus elle apparaît souvent sans une spécificité propre, car elle est associée aux notions de prise de conscience,

d'exercice du pouvoir, de participation, de démocratie, d'identité, etc.

Il faudrait souligner, en outre, le caractère innovateur et créatif de l'éducation populaire qui se veut un champ d'expérimentation de nouvelles alternatives sociales, politiques et pédagogiques. Cela accorde aussi à l'organisation un caractère pluriel et changeant.

De par sa nature multiple, l'organisation nous apparaît comme un concept possédant diverses significations mais également comme une pratique différenciée et fortement marquée par les circonstances, la conjoncture sociale et par les conceptions sociétales ou méthodologiques des intervenants.

Tout cela imprime à l'organisation en éducation populaire les caractéristiques que voici:

- elle est un concept-clé mais en même temps elle se traduit par des pratiques concrètes au cours des interventions;

- elle est irréductible à un nombre restreint d'attributs, normalement appliqués aux organisations fermées ou mises sur pied par le système social (p.ex. entreprises, hôpitaux, écoles, etc.);

- elle est indissociable d'autres valeurs et objectifs poursuivis par les interventions d'éducation populaire;

- elle est traversée par de multiples dimensions du social, du pédagogique, du politique et du culturel, ce qui exige pour son étude une vision interdisciplinaire.

2. Les polarités

Tout en tenant compte de la diversité d'aspects qu'exige l'analyse de l'organisation, nous avons dégagé des polarités qui marquent les différentes positions. Ces polarités, que nous tenterons de nuancer lors de l'élaboration de notre grille, semblent être à la base des différents modèles de pédagogie de l'organisation.

Voici les polarités dégagées:

a) Organisation micro vs organisation macro:

Certaines interventions accordent plus d'importance à la création d'organisations dans des milieux non organisés et/ou fonctionnant au niveau micro-social. D'autres, par contre, estiment plus important d'intervenir dans les organisations plus larges ayant une présence nationale ou régionale.

b) Organisation de classe vs communautaire:

On peut privilégier les organisations à caractère classiste, basées sur l'insertion des gens dans le système économique (ouvriers, paysans, employés), ou bien les organisations regroupant des personnes autour

de problématiques communes (les femmes, les Indiens, les habitants d'un quartier, les jeunes, etc.)

c) Autonomie vs direction:

L'organisation peut être autonome ou nécessiter une adhésion à une organisation plus large qui dirige l'ensemble des processus organisationnels.

d) Autosuffisance vs lutte revendicative:

Certaines interventions insisteront sur l'autogestion et l'autosuffisance des organisations centrées davantage sur elles-mêmes, tandis que d'autres mettront l'accent sur des demandes revendicatives adressées à l'Etat ou au secteur privé.

e) Prise du pouvoir politique vs reconstruction de pouvoirs locaux:

Les objectifs à long terme d'une organisation peuvent privilégier la prise du pouvoir politique, ou le refuser pour donner la priorité à l'exercice d'un pouvoir communautaire ou local.

f) Structures formelles vs structures spontanées:

Les interventions d'éducation populaire peuvent insister sur l'importance de formaliser les structures des organisations, ou bien sur un fonctionnement informel.

g) Encadrement politique vs encadrement institutionnel:

Les éducateurs, dans leur intervention auprès des organisations, peuvent stimuler leur encadrement dans une instance politique populaire ou ils peuvent, par

contre, essayer de les encadrer dans une institution de développement ou d'éducation populaire.

h) Identités particulières vs identités universelles:

La formation dispensée aux organisations peut stimuler la création d'identités plus générales, telles l'identité reliée à la classe sociale, au groupe ethnique, au sexe, etc. D'autre part, cette formation peut insister sur la création d'identités plus particulières au niveau du groupe populaire spécifique.

i) Formation vs action:

On retrouve cette polarité classique dans le domaine de la pédagogie, dans la formation pour l'organisation. Ainsi, certains peuvent valoriser l'action, la lutte, la militance comme étant source de formation, tandis que d'autres vont privilégier la formation pédagogique.

j) Contenus vs méthodologie:

En ce qui touche la formation explicitement pédagogique, quelques-uns privilégient l'apprentissage de contenus utiles à l'organisation et d'autres délaissent la transmission d'un savoir pour insister sur l'importance d'une méthodologie participative ou active.

k) Savoir vs savoir-être:

Etroitement liée à la polarité précédente, celle-ci situe d'un côté ceux qui estiment plus important le développement d'attitudes et de valeurs alternatives à

l'intérieur de l'organisation et, de l'autre côté, ceux qui privilégient l'acquisition de savoirs.

3. Notre matrice de concepts

Dans un effort d'abstraction, nous proposons une matrice de concepts-clés de la pédagogie de l'organisation.

Notre but est d'apporter un cadre interprétatif pour mieux comprendre la description des modèles que nous élaborerons à l'aide de notre grille d'analyse.

On s'arrêtera aux concepts et aux éléments que nous considérons essentiels pour différencier les modèles de la pédagogie de l'organisation.

Notre matrice comporte cinq dimensions. La première dimension comporte quatre concepts-axes, par rapport auxquels se situeront les quatre autres dimensions. Finalement, à l'intérieur des possibilités proposées pour chacune des cinq dimensions, se situeront nos cinq tendances de l'éducation populaire (Voir Tableau No. 1).

3.1 Concepts axes:

Ils sont liés aux objectifs sociaux que l'organisation populaire doit atteindre, nous en avons retenu quatre: Pouvoir, participation, identité, et auto-détermination (auto-suffisance).

3.2 Type de démocratie privilégiée:

Les trois types de démocratie que l'on vise par l'action de l'organisation s'inspirent de Bengoa (1988) mais ils furent adaptés à nos fins:

a) Démocratie politique:

Il s'agit de l'instauration d'une vraie démocratie "formelle", comprenant le libre jeu politique, les libertés publiques, le respect des droits humains, etc. A long terme, le but est la mise sur pied d'un Etat alternatif, d'un gouvernement populaire. L'accent est alors mis sur la conquête du pouvoir politique.

b) Démocratie fondamentale:

Dans le sens défini par Bengoa (1988; p. 15), il s'agit de l'égalité des chances et de l'accès à la richesse, aux services, au bien être. Il s'agit, bref, d'une démocratie qui se traduit par la hausse du niveau de vie de toute la population. L'accent est mis en premier lieu sur la participation, comme exercice d'un droit et comme moyen pour satisfaire les demandes populaires. On privilégie aussi l'identité comme valeur de cohésion.

c) Démocratie substantive:

Il s'agit de renforcer la société civile, de reconstruire le "tissu social" et de faire place à une démocratisation des rapports sociaux enracinée dans le quotidien des groupes de base. On met l'accent sur

l'identité, c'est-à-dire sur la création de nouvelles identités basées sur la solidarité, et aussi sur l'auto-détermination pour satisfaire les besoins de la population.

3.3 Champ d'intervention privilégié dans l'organisation:

Nous proposons six possibilités reflétant le but prioritaire de l'intervention ou son champ privilégié vis-à-vis l'organisation de base:

a) Structure:

On se soucie d'aider au fonctionnement interne de l'organisation au moyen de la mise en oeuvre de structures fonctionnelles et démocratiques. Les rapports de pouvoir sont au centre des préoccupations.

b) Leadership:

Les aspects privilégiés dans ce cas, sont le comportement correct des leaders populaires, ainsi que leur performance. On accentue les rapports de pouvoir et les voies de participation.

c) Valeurs internes:

La promotion des valeurs telles que la libre expression, l'amitié, l'affection, la coopération, la spontanéité, l'entraide, l'anti-autoritarisme, le quotidien, etc. est l'objet principal de l'intervention.

d) Gestion autonome:

Les champs privilégiés sont le développement de la

capacité de gestion autonome des organisations visant la satisfaction des besoins fondamentaux et le choix du modèle de développement.

e) Buts externes:

L'intervention contribue, au moyen d'une formation pertinente, à rendre l'organisation populaire efficace dans l'accomplissement de buts économiques ou politiques bénéficiant à des secteurs sociaux plus larges que les seuls membres de l'organisation.

f) Ancrage communautaire:

On cherche avant tout à ce que les buts et la structure de l'organisation soient ancrés dans la dynamique culturelle propre à la communauté. On vise donc la création d'organisations plus "organiques" (au sens anthropologique du terme) et moins mécaniques.

3.4 Contenus pédagogiques:

Ils coïncident avec les champs d'intervention privilégiés décrits ci-dessus. L'attention est ici centrée sur les contenus dispensés en vue de l'organisation.

a) Démocratie interne:

Normes, procédures, principes démocratiques.

b) Leadership démocratique:

Le devoir-être du leader populaire: attitudes, valeurs, procédures, mécanismes, techniques.

c) Dynamiques participatives.

- d) Formation polyvalente.
- e) Analyses socio-politiques.

3.5 Contenus selon les "formes de transmission":

Il est difficile de résumer les concepts-clés de l'ensemble de la dynamique pédagogique, des rituels, soit de ce que l'on appelle les formes de transmission. Face à cette difficulté, nous avons tenté de saisir uniquement l'apprentissage principal que les gens, à notre avis, peuvent tirer de la dynamique pédagogique, de la forme comme telle.

- a) hiérarchies associées au savoir;
- b) dynamique de groupe, réflexion et communication non-verbale;
- c) distribution du pouvoir, de l'autorité, des décisions;
- d) droit à l'expression, création de nouveaux rapports humains;
- e) affirmation des valeurs culturelles, procédures plus efficaces;

Dans le tableau numéro 1 nous allons situer les cinq tendances (qui deviendront les modèles de pédagogie de l'organisation) par rapport aux dimensions décrites ci-dessus.

(Tableau No. 1)

MATRICE DE CONCEPTS DE LA PEDAGOGIE DE L'ORGANISATION

*	1	PARTICIPATION	IDENTITE	AUTO- DETERMINATION
	POUVOIR			
.....	2	Démocratie politique	Démocratie fondamentale	Démocratie substantive
.....	3	Structure B u t s e x t e r n e s Leadership V a l e u r s i n t e r n e s		Ancrage Communautaire Gestion autonome
.....	4	Démocratie interne Leadership démocratique Dynamiques participatives Analyses socio-politiques		Formation polyvalente
.....	5	Hiérarchies associées au savoir	Dynamique de groupe/communica- tion non-verbale	
		Distribution du pouvoir, de l'autorité, des décisions	Droit à l'expression, nouveaux rapports humains.	Affirmation des valeurs cul- turelles/procédures efficaces
.....	6	E.P. POLITIQUE EDUCATION LIBERATRICE EDUCATION POPULAIRE DEMOCRATIQUE EDUCATION POPULAIRE PARTICIPATIVE EDUCATION POP. COMMUNAUTAIRE		

(*)

- 1 Concepts-axes
- 2 Type de démocratie privilégiée par l'action de l'organisation
- 3 Champ d'intervention privilégié dans l'organisation
- 4 Contenus pédagogiques
- 5 Contenus selon la "forme de transmission"
- 6 Nos cinq tendances de l'éducation populaire

4. Les trois niveaux d'analyse de la pédagogie de l'organisation

Dès le début de notre recherche nous avons envisagé trois niveaux d'analyse nous permettant de développer un cadre conceptuel pour décrire et interpréter la pédagogie de l'organisation. Il s'agit maintenant d'expliquer la démarche basée sur les résultats de la recherche de terrain et la recherche documentaire. Il importe aussi de préciser à quel niveau seront abordés les concepts-clés de notre matrice présentés ci-dessus.

Afin d'étudier la pédagogie de l'organisation, il nous faut tenir compte de tous les éléments qui, selon nous, auront un effet éducatif quelconque sur le modèle d'organisation à suivre par les secteurs populaires.

Dès lors, il nous semble nécessaire de considérer:

- autant les conceptions (discours) que la pratique concrète des éducateurs populaires et, d'autre part,
- autant l'action, que les activités explicitement pédagogiques.

Nous avons inclus dans notre grille d'analyse des éléments discursifs, que nous appelons les conceptions des éducateurs car nous croyons qu'elles influencent la pratique et vice versa (par exemple, la conception que les éducateurs se font des partis politiques se traduit

par des gestes concrets de rapprochement ou de rejet dans l'action-même).

Par ailleurs, l'absence d'une théorie de l'organisation adéquate quant à la réalité populaire latino-américaine, ainsi que l'absence d'une précision conceptuelle de l'organisation en tant qu'objectif de l'éducation populaire nous amènent à inclure des éléments discursifs. Ils serviront peut-être à orienter l'élaboration d'indicateurs observables dans de futures recherches.

Les trois niveaux d'analyse de la pédagogie de l'organisation comportent des éléments discursifs (ou conceptions des éducateurs) ainsi que de la pratique. Cependant, on verra que les éléments discursifs sont davantage présents au niveau stratégique car c'est le domaine des buts à long terme, des analyses sociétales, des choix idéologiques. Par contre les éléments rattachés à la pratique des éducateurs sont plus présents dans le niveau de l'organisation de base et surtout au niveau pédagogique, la pratique pédagogique étant plus accessible à l'observateur.

Le niveau stratégique de l'organisation.

Les concepts-axe de notre matrice de concepts, de même que le type de démocratie privilégiée seront abordés dans ce premier niveau d'analyse.

Ce niveau stratégique fait appel aux finalités sociétales que l'organisation (qu'elle soit locale, communautaire, politique, etc.) doit accomplir, d'après les éducateurs, en vue du changement structurel de la société.

L'analyse que les éducateurs font des différentes instances organisationnelles du peuple (regroupements communautaires, partis, mouvements populaires, etc.) marque la nature de leur intervention. Les sujets, les instances organisationnelles que les éducateurs vont appuyer et la nature de leur insertion font partie également de ce premier niveau d'analyse. La position prise face à l'avant-garde ou à l'autonomie, et la place accordée à la promotion du pouvoir, de la participation, de l'identité, de la satisfaction des besoins fondamentaux furent considérés dans ce premier niveau.

Le niveau de l'organisation de base

Le champ d'intervention privilégié dans l'organisation inclus dans notre matrice de concepts est la seule dimension considérée dans ce deuxième niveau d'analyse.

Nous nous référons à l'organisation "de base" comme étant le lieu d'intervention concret, c'est-à-dire le niveau auquel les éducateurs populaires interviennent réellement.

Il importe ici de connaître le type précis de groupe ou d'organisation avec lesquels les éducateurs travaillent. Il s'agit de savoir quelle est l'unité de travail organisationnel. C'est ici que les postulats stratégiques et les activités pédagogiques se concrétisent.

Finalement, nous incluons les caractéristiques que l'intervention adopte au niveau de l'organisation de base, sa position face à l'Etat et le type de démocratie organisationnelle visée.

NOTE: Bien que plusieurs programmes d'éducation populaire n'aient pas comme priorité l'intervention auprès de groupes ou d'organisations de base (soit restreintes, locales et souvent non liées aux organisations plus larges), nous gardons le terme car la majorité des interventions se situent au niveau des organisations de base.

Le niveau pédagogique.

Deux dimensions incluses dans notre matrice de concepts seront abordées dans ce niveau, soit les contenus pédagogiques et les contenus selon la forme

de transmission. Elles seront, d'ailleurs, abordées à travers plusieurs composantes.

Nous nous référons notamment ici aux activités dont le but est explicitement éducatif, pour distinguer les éléments formatifs contenus dans les deux niveaux précédents.

La conception pédagogique générale qui inspire la formation pour l'organisation est considérée dans ce niveau. Nous portons également attention à la priorité accordée aux événements de formation, aux formats utilisés, à la dynamique, aux rapports pédagogiques et à la figure de l'éducateur en tant que modèle de leader.

Le centre de notre intérêt n'est pas la méthodologie éducative en général mais quelques aspects qui, à notre avis, font partie d'une sorte de curriculum invisible de l'organisation.

De façon générale, nous tenons compte des contenus privilégiés et des techniques offertes pour améliorer le fonctionnement de l'organisation de base.

Bref, nous essayons de saisir autant les contenus que les formes que véhiculent une formation en vue de l'organisation.

Nous croyons que les formes de transmission éduquent autant que les contenus eux-mêmes.

CHAPITRE IV

LA GRILLE D'ANALYSE DE LA PEDAGOGIE DE L'ORGANISATION

L'élaboration de la présente grille d'analyse est notre propre systématisation de tous les éléments repérés au moyen de notre travail de terrain et de la recension des écrits. Ces éléments furent présentés tout au long du cadre théorique.

Les polarités, la matrice de concepts-clés et les trois niveaux de l'organisation (présentés dans la dernière partie du chapitre précédent) sont une première approximation pour définir la pédagogie de l'organisation. Celle-ci sera en fait définie à l'aide des composantes et des variables qui serviront à la description de cinq modèles de la pédagogie de l'organisation de l'éducation populaire dans une grille d'analyse.

Démarche

La démarche suivie a consisté en l'élaboration d'une liste définitive de composantes et de variables qui a servi au classement de l'information découlant d'une analyse de contenu thématique: des entrevues, des

observations d'activités de formation et des fiches élaborées lors de la recension des écrits (tant conceptuels que pratiques).

L'analyse de l'information, classée dans une banque de données à l'aide du logiciel D'Base, nous a permis de repérer les éléments conceptuels et pratiques pertinents à la définition et à la description de chaque composante, de chaque variable et de chaque modèle.

Un tableau détaillant les différentes sources d'information utilisées pour la définition de chaque composante et leur description dans chaque modèle se trouve à l'Annexe No. 6.

Ci-après, nous mentionnons les cinq modèles de la pédagogie de l'organisation qui seront présentés à l'aide de la grille.

Modèle 1, axé sur une éducation politique.

Modèle 2, axé sur une éducation libératrice.

Modèle 3, axé sur une éducation démocratique.

Modèle 4, axé sur une éducation communautaire.

Modèle 5, axé sur une éducation participative.

Résumé des composantes et des variables:

1. Niveau stratégique de l'organisation

1.1 Conception générale de l'organisation et rôle de l'éducation populaire (é.p.)

- a) Les raisons
- b) Les finalités sociétales
- c) Le rôle général de l'é.p.

1.2 Conception des organisations ou organismes à caractère populaire

- a) Rôle assigné aux organisations de base, au mouvement populaire, au mouvement social, aux partis politiques, aux Organismes non gouvernementaux (ONG) d'é.p.

1.3 Conception de l'intervention dans l'organisation.

- a) Lieu d'intervention privilégié
- b) Sujets de l'organisation
- c) Définition du mode organisationnel
- d) Direction de l'organisation
- e) Champs de travail privilégiés

1.4 Conception des objectifs sociaux

- a) Le pouvoir
- b) La participation
- c) L'identité
- d) La satisfaction des besoins fondamentaux

1.5 Les courants idéologiques en présence

- a) Inspiration

2. Niveau de l'organisation de base

2.1 Nature de l'organisation de base

- a) Buts prioritaires
- b) Structure
- c) Rapports internes
- d) Leadership

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base

- a) Les buts concrets
- b) Les critères de succès

2.3 Conception de la démocratie interne

- a) Existence
- b) Inspiration
- c) Éléments-clés

- 2.4 Tactique d'action face à l'Etat
 - a) Position des éducateurs
 - b) Position de l'organisation
- 3. Niveau pédagogique
 - 3.1 Conception pédagogique de l'intervention
 - a) Conception du processus pédagogique
 - b) Espace éducatif privilégié
 - 3.2 Capacités organisationnelles
 - a) Problématique et besoins
 - b) Définition des capacités
 - 3.3 Contenus
 - a) Type de savoirs privilégié
 - 3.4 Aspects méthodologiques généraux
 - a) La méthode de base
 - b) Formats
 - c) Stratification de la formation
 - 3.5 Ancrage de la formation et identités pédagogiques
 - a) Nature du regroupement
 - b) Identités renforcées
 - 3.6 Techniques et moyens pédagogiques
 - a) Nature
 - 3.7 L'éducateur
 - a) Fonctions et autorité
 - b) Rapport au pouvoir
 - 3.8 Le rituel organisationnel de l'activité pédagogique

<ul style="list-style-type: none"> a) Négociations et consultations b) Participation c) Discipline et spontanéité d) Langage 	<ul style="list-style-type: none"> e) Climat affectif f) Type de leadership g) Hiérarchies renforcées
--	--
 - 3.9 Courants pédagogiques en présence
 - a) Inspiration et aspects incorporés

Hypothèses de base.

Notre hypothèse de base est qu'il existe différentes pratiques et conceptions par rapport à la promotion de l'organisation, dans les interventions d'éducation populaire en Amérique latine qui partagent la même finalité sociale, soit la transformation structurelle de la société actuelle.

Les sous-hypothèses liées à cette hypothèse générale et qui ont émergé au fur et à mesure que la recherche avançait sont les suivantes:

a) Il existe plusieurs modèles de pédagogie de l'organisation dans les interventions étudiées. Cette pédagogie de l'organisation comporte des éléments de la pratique et de la conception des éducateurs populaires se rattachant aux trois niveaux: le stratégique, l'organisation de base et le pédagogique.

b) Ces trois niveaux, comportant tant des éléments conceptuels que pratiques, s'articulent et se déterminent dialectiquement d'une façon particulière à l'intérieur de chaque modèle.

c) Les composantes et variables essentielles à la description et à l'analyse de la pédagogie de

l'organisation découlent de la matrice de concepts que nous proposons (Voir cadre théorique, chapitre III).

Voici les variables essentielles pour différencier les modèles de la pédagogie de l'organisation:

Au niveau stratégique: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4;

au niveau de l'organisation de base: 2.2a;

au niveau pédagogique: 3.2, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8

(Voir résumé des composantes ci-dessus).

d) Une dernière sous-hypothèse est que dans les différents modèles certains éléments issus de courants pédagogiques et socio-politiques, sont intégrés dans une pensée propre et ré-interprétés en fonction du contexte d'intervention.

A. DESCRIPTION DES COMPOSANTES ET VARIABLES

Nous allons décrire en détail les composantes qui serviront à la description de nos cinq modèles dans une grille d'analyse. Les composantes de chacun des trois niveaux d'analyse seront présentées avec leurs variables respectives.

1. Le niveau stratégique de l'organisation

Il inclut cinq composantes. Ci-après, nous présentons les variables de chaque composante:

1.1 Conception générale de l'organisation et rôle de l'éducation populaire

Cette première composante se réfère aux raisons que les éducateurs se donnent pour expliquer pourquoi l'organisation des secteurs populaires est nécessaire. On se situe, ici, au niveau général du devoir-être sur lequel s'appuie le discours des éducateurs populaires et qui nous permet de connaître la portée sociale et/ou politique qu'ils rattachent à l'organisation des secteurs populaires.

Nous nous arrêterons aussi aux valeurs et aux finalités sociétales que l'organisation veut atteindre ainsi qu'au rôle général que l'éducation populaire doit y jouer. Trois variables ont été retenues:

a) Les raisons qui expliquent et justifient la nécessité de l'organisation dans les secteurs populaires et qui font référence à certaines conditions qui leur sont imposées par la société dominante.

Ces raisons sont alors, en quelque sorte, l'expression d'un diagnostic des réalités sociales jugées contraires aux intérêts populaires et la réponse qu'on se donne sur le plan organisationnel.

NOTE:

(Nous nous référerons désormais aux éducateurs populaires comme les tenants des conceptions ou des pratiques mentionnées dans toutes les variables).

b) Les finalités sociétales que poursuit l'organisation telles que définies par les éducateurs et découlant directement ou non de leur intervention éducative. Il s'agit des objectifs sociaux à long terme que l'organisation est appelée à réaliser et ceci dans une formulation positive. Ce caractère constructif de l'organisation, qui fait justement référence au projet de société visé par les éducateurs populaires, est celui qui distingue cette variable de la précédente (les raisons).

c) Le rôle général de l'éducation populaire
C'est-à-dire la position stratégique que l'éducation populaire doit adopter et le type d'insertion qu'il doit y avoir dans les organisations.

Il faut noter qu'on se trouve ici à un niveau général portant sur les conceptions et les principes, il importe aussi de situer de façon très générale le rôle que l'éducation populaire doit accomplir par rapport aux finalités sociétales rattachées à l'organisation populaire. (Des éléments plus précis décrivant l'intervention éducative font partie des composantes subséquentes).

1.2 Conception des organisations ou organismes à caractère populaire

Cette deuxième composante est centrée sur l'importance et le rôle assignés aux différentes instances organisationnelles qui représentent les intérêts populaires agissant en faveur d'un changement social. Il importe aussi de situer les liens que l'éducation populaire doit établir à l'égard de ces mêmes instances.

Outre la conception comme telle, il est également question de prises de position.

A cet effet la variable choisie est:

a) Rôle assigné à chacune des organisations ou organismes dans le processus de changement structurel de la société, indiquant les accents et les rejets et l'existence ou non d'une formulation à leur égard.

Les organisations ou organismes inclus dans cette composante et sur lesquels se situe le débat au coeur du mouvement d'éducation populaire actuel sont:

- Les organisations de base: elles sont définies ici comme les regroupements communautaires ou locaux, réunis autour des besoins immédiats et sans liens organiques ou autres avec des organisations ou des mouvements plus larges à caractère régional ou national.
- Le mouvement populaire: il regroupe plusieurs organisations locales réunies par secteur d'activité ou partageant une problématique commune (syndicats,

organisations paysannes, secteurs urbains démunis) et capables d'agir et de se mobiliser dans des luttes revendicatives à une échelle large (nationale ou régionale).

- Le mouvement social: il englobe tous les secteurs de la société civile visant la participation et le pouvoir décisionnel sur des affaires d'intérêt public. Aujourd'hui, les acteurs saillants de ce mouvement social sont: les femmes, les écologistes, les intellectuels, les Indiens, les enfants, les jeunes, etc.

- Les partis: on se réfère aux partis dont le programme politique vise la transformation du système capitaliste dépendant, en un système de collectivisation des biens et de distribution plus égalitaire de la richesse et du revenu national.

- Les organismes non-gouvernementaux (ONG) d'éducation populaire et de développement. On s'arrêtera à ceux qui visent un changement structurel de la société ainsi qu'un système économique et social en faveur des secteurs populaires démunis.

1.3 Conception de l'intervention dans/pour l'organisation

Il sera question sous cette troisième composante de la façon dont les éducateurs conçoivent le devoir-être de leur intervention. Cette conception découle

directement des deux composantes précédentes. Les variables retenues pour définir cette conception de l'intervention sont les suivantes: (Il faut noter que ces variables portent sur l'intervention mais à un niveau encore général, disons stratégique).

a) Lieu d'intervention privilégié par rapport aux instances organisationnelles mentionnées sous la composante précédente.

b) Sujets de l'organisation. Il s'agit de définir quels sont les sujets sociaux à organiser selon la priorité accordée par les éducateurs et la définition qu'ils en donnent.

c) Définition du mode organisationnel. Il faut ici préciser s'il existe un mode d'organisation dans lequel l'intervention éducative s'insère ou bien s'il est à créer par les éducateurs et/ou par l'organisme. Il importe aussi de distinguer quel est l'ancrage social de l'organisation, étant l'objet de l'intervention.

d) Direction de l'organisation. Indiquant si elle est considérée nécessaire par les éducateurs (accent ou rejet), ainsi que la source de la direction, des alliances et des affiliations dépassant la sphère locale de l'organisation.

e) Champs de travail privilégiés par les éducateurs pour renforcer ou pour créer des organisations. On s'arrêtera très spécifiquement aux domaines privilégiés en vue de soutenir les processus d'organisation des

secteurs populaires, par exemple: le politique, l'information, l'idéologique, le culturel, le logistique, la gestion.

1.4 Conception des objectifs sociaux

Cette quatrième composante considère la priorité que les éducateurs accordent à certains objectifs sociaux (et leur conception de ces derniers) qui apparaissent en tout temps associés avec l'organisation. Voici les variables proposées:

a) Pouvoir. Conception et priorité accordée. Précisant si le pouvoir est situé dans le domaine du politique (entendu ici comme l'influence décisionnelle dans les affaires publiques, dans la sphère de l'Etat) ou s'il est situé dans la sphère locale des affaires d'intérêt populaire et, donc, conçu comme auto-gestionnaire.

b) Participation. Conception et nature tout en indiquant si l'accent est mis sur une participation: consultative, décisionnelle, exécutive (Godbout, 1983) ou expressive (acte de parler ou de s'exprimer autrement devant une collectivité).

c) Identité. Conception et nature de l'identité que l'on désire développer au cours de l'expérience de l'organisation, c'est-à-dire les points communs partagés par les membres, les constituant ainsi en entité collective.

d) Satisfaction des besoins fondamentaux.

On s'arrêtera ici à la place accordée à la satisfaction des besoins fondamentaux des secteurs populaires par rapport à la consolidation des organisations. Ce qui importe, donc, est de préciser s'il s'agit, selon les éducateurs populaires, d'un moyen ou d'un but en soi.

1.5 Courants idéologiques en présence

Cette cinquième composante cherche à identifier la présence d'influences idéologiques explicites aussi bien que de correspondances implicites qui, selon nous, existent chez les éducateurs tenants de différents modèles.

Par courants idéologiques, nous entendons des doctrines, concepts, principes ou programmes d'action relevant du domaine politique et se référant tant aux finalités que l'organisation des secteurs populaires doit poursuivre, qu'à la forme qu'elle doit avoir.

Voici la variable retenue:

a) Inspiration. Existence ou non d'une similitude avec un certain courant ou une idéologie précise et domaine dans lequel cette inspiration se concrétise (les finalités, la façon de procéder, la structure de l'organisation, etc.). Il importe aussi de préciser si ce courant a fait l'objet d'une adaptation à l'intérieur d'une pensée propre.

2. Le niveau de l'organisation de base

Quatre composantes seront étudiées à travers les variables que voici:

2.1 Nature de l'organisation de base

Cette composante vise une brève caractérisation du type d'organisation réelle étant la cible de l'intervention pédagogique.

Voici les variables étudiées sous cette composante:

a) Buts prioritaires des organisations de base selon leur:

- Caractère. Les buts peuvent être pragmatiques (visant la satisfaction d'un besoin matériel ou la solution d'un problème assez ponctuel) ou expressifs (visant la création d'un espace de rencontre, d'un groupe d'appartenance permettant l'expression de problématiques communes) (Delsing, 1980).

- Type. Les buts vont varier selon les résultats attendus qui à leur tour peuvent être internes, c'est-à-dire visant le bénéfice des membres de l'organisation (p.ex: subsistance, formation technique, entraide, socio-thérapie, etc.), ou externes, visant des secteurs sociaux plus larges et ne s'arrêtant pas aux membres de l'organisation (p. ex.: service social, revendications sectorielles, dénonciations et

mobilisations, développement communautaire, etc.) (Delsing, 1980).

b) Structure de l'organisation de base, selon son degré de formalisation et de division du travail. Voire, si les structures sont spontanées (basées sur des relations primaires et sans division du travail, sans délégation de l'autorité, sans coordination et sans canaux de communication diversifiés), simples (avec délégation d'autorité sans toutefois avoir une division du travail ni de coordination complexe) ou complexes (basées sur principes d'adhésion régulateurs, délégation de l'autorité, division du travail, coordination complexe et canaux de communication diversifiés) (Santos de Morais, 1969; Silverman, 1975; Broom, 1980).

c) Rapports internes mis en valeur dans le fonctionnement quotidien de l'organisation (Razeto, 1988)

d) Leadership populaire mis en valeur dans l'organisation, selon qu'il est fondé sur un savoir, un savoir-être ou un savoir-faire. On tient compte aussi de la nature du leadership, s'il est ferme et ouvert ou plutôt doux et discret.

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base

On s'arrêtera aux buts spécifiques de la formation visant le renforcement des organisations et aux aspects privilégiés. Les variables à étudier sont:

a) Les buts concrets selon l'accent mis par les éducateurs en vue d'améliorer une compétence ou une qualité spécifique de l'organisation. Ces buts peuvent concerner la structure, le leadership, l'auto-suffisance économique, l'information et la formation socio-politique, la gestion autonome, l'efficacité dans l'atteinte de buts externes, etc.

b) Les critères de succès de l'organisation tels que définis par les éducateurs comme résultat de leur intervention. Bien qu'on se situe ici sur le plan des attentes des éducateurs, nous avons considéré important d'inclure cette variable car ces critères permettent de juger de la cohérence des actions.

2.3 Conception de la démocratie interne

Bien que la recherche d'une démocratie interne à l'organisation des secteurs populaires soit une caractéristique commune à toutes les interventions d'éducation populaire, il importe d'apporter quelques nuances nous permettant de saisir de petites différences pouvant, elles aussi, rendre compte d'une pédagogie de l'organisation différente dans chaque modèle.

Les variables retenues à ce propos sont:

- a) Existence ou non d'une conception définie.
- b) Inspiration, soit la source doctrinaire.
- c) Éléments-clés associés à une telle conception.

2.4 Tactique d'action face à l'Etat

Considérant que la dynamique d'une organisation de base est fortement marquée par le type de rapport qu'elle établit avec l'Etat, et affirmant avec Bengoa qu'en Amérique latine il n'y a pas d'organisations neutres, car toutes sont marquées d'une façon ou d'une autre par la présence étatique (Bengoa, 1988 p.20), nous avons inclu cette composante. Il importe de déterminer si l'organisation établit une relation d'opposition ouverte ou non envers l'Etat, ainsi que le type de rapport entre l'organisation et l'Etat soit de conflit, de clientèle, de pression revendicative, de complémentarité, de négociation. Nous étudierons donc la position des éducateurs populaires et celle de l'organisation si une différence existe.

- a) La position des éducateurs.
- b) La position de l'organisation.

3. Le niveau pédagogique

Un total de neuf composantes seront étudiées sous ce troisième niveau d'analyse, le plus explicitement éducatif.

3.1 Conception pédagogique de l'intervention

Cette composante étudie un aspect général se référant à la conception du processus pédagogique global (a) et un aspect particulier se référant à l'espace privilégié pour la formation en vue de l'organisation (b). Nous avons retenu deux variables, que voici :

a) Conception du processus pédagogique entendu ici comme l'aspect sur lequel est centré l'acte éducatif en général, d'après les éducateurs populaires (pouvant privilégier l'apprentissage, l'action, le vécu, l'actualisation des apprenants, etc.) (Danis, 1981).

b) Espace éducatif privilégié

Cette variable cherche à savoir si l'éducateur privilégie la formation ou l'action, en ce qui a trait à l'apprentissage de l'organisation par les groupes populaires. L'attention est portée ici autant sur la conception que sur la pratique réelle des éducateurs tenants de différents modèles.

3.2 Capacités organisationnelles

Au moyen de cette composante nous cherchons à dégager les obstacles et les défauts que l'on retrouve dans les secteurs populaires et qui empêchent le progrès de l'organisation. Par conséquent, il importe de connaître la réponse pédagogique que les éducateurs apportent pour résoudre cette problématique.

Les variables à étudier sous cette composante sont:

a) Problématique et besoins de formation ou d'orientation pour améliorer la capacité d'organisation des secteurs populaires, indiquant les principaux défauts, carences ou obstacles qu'il faut surmonter pour réussir dans l'organisation.

b) Définition des capacités requises pour le bon fonctionnement de l'organisation, s'arrêtant à la priorité accordée par les éducateurs dans leur intervention plus spécifiquement pédagogique.

3.3 Contenus

Nous nous intéressons ici à l'étude des contenus reliés à la formation pour l'organisation dans un sens large tel que conçus par l'éducation populaire, c'est-à-dire ceux qui découlent des interactions, des rapports entre personnes, des activités collectives aussi bien que des activités explicitement pédagogiques. Les contenus sont définis comme "tout ce qui est enseigné ou appris de

façon formelle ou informelle" (Danis, 1981 p.79). Voici la variable à étudier sous cette composante:

a) Type de savoirs privilégiés par les éducateurs, indiquant s'ils sont centrés sur un savoir, un savoir-être ou un savoir-faire.

Nous reprenons certains éléments des définitions formulées par Danis (1981, p. 80) à cet égard.

- savoir: objet d'apprentissage au niveau cognitif (les niveaux d'information, de compréhension, d'analyse, du processus d'abstraction conceptuelle);
- savoir-être: objet d'apprentissage au niveau affectif (des attitudes, des valeurs, des rapports interpersonnels, du développement de la personne ou du groupe sur le plan relationnel ou émotif);
- savoir-faire: objet d'apprentissage au niveau psycho-moteur, de l'action sur le milieu, des habilités ou des capacités techniques, des pratiques.

3.4 Aspects méthodologiques généraux

Etant donné que notre objet n'est pas de faire une analyse de la pédagogie de l'éducation populaire (en général), les aspects retenus sous cette composante sont ceux qui, à notre avis, influencent le plus les représentations que les participants se feront de l'organisation. Ce sont des aspects formels pouvant véhiculer des règles du jeu et qui, d'une façon consciente ou inconsciente, risquent de s'installer dans

la mentalité des gens renforçant l'idée qu'ils se font de l'organisation.

Voici les variables retenues:

a) La méthode de base qui marque le plus les activités pédagogiques selon l'approche globale utilisé (cours scolarisés, animation, conscientisation, accompagnement, "counseling", etc.).

b) Formats les plus souvent utilisés pour l'apprentissage ou les échanges: cours, assemblées, réunions, ateliers, échanges horizontaux, etc.

c) Stratification de la formation par niveaux en fonction du degré de développement organisationnel ou de la hiérarchie dans l'organisation (bases, cadres, direction).

3.5 Ancrage de la formation et identités pédagogiques

Sous cette composante, on vise l'étude de l'unité de travail explicitement pédagogique, c'est-à-dire la communauté de formation, où se déroule l'apprentissage, la réflexion, l'échange, la rencontre. Cet ancrage, influence de façon directe, croyons nous, la nature des identités qui émergent chez les participants au cours des échanges pédagogiques, ce qui, à son tour aurait des effets sur l'organisation de base elle-même ou sur les conceptions de l'organisation qu'adopteront les

participants. Les variables incluses dans cette composante sont:

a) Nature du regroupement social où a lieu l'activité pédagogique ou l'apprentissage, par exemple: groupes de tâche, de rencontre, d'étude, de formation, d'intérêt, l'assemblée, l'atelier, le comité, etc.

b) Identités renforcées, par l'intervention pédagogique. Nous nous référons sous cette variable au sens d'appartenance qui est développé chez les participants par le fait même de vivre ensemble l'expérience concrète de la formation, c'est-à-dire l'identité qui découle directement du fait pédagogique.

Ces identités peuvent être, d'une part: communautaires, de classe, de secteur productif, d'ethnie, de genre, de problématique commune, de groupe distinct, etc; d'autre part, elles peuvent être aussi: de militants, de participants, de groupe de base de comité, de groupe de rencontre, de dirigeants, etc.

3.6 Techniques et moyens pédagogiques

Cette composante étudie les techniques et les moyens mis à la disposition des organisations pour appuyer ou améliorer leur fonctionnement.

a) Nature des techniques et des moyens, indiquant quels sont les plus distinctifs de chaque intervention, ainsi que leur but dans la formation, p.ex: guides de

planification, d'évaluation, de systématisation; agendas, tableaux, jeux et dynamiques de groupe, expression corporelle, techniques de recherche participative, etc.

3.7 L'éducateur

Sous cette composante l'attention est portée sur l'éducateur en tant que leader pédagogique qui véhicule un certain modèle de comportement, au delà de ce qu'il exprime à ce sujet. Les variables sont:

a) Fonctions de l'éducateur et autorité face au groupe, soit le type de personnage qu'il incarne selon que son autorité et son rôle sont fondés sur un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être (Danis, 1981; Bengoa, 1988).

b) Rapport au pouvoir de l'éducateur face au groupe, indiquant s'il y a une acceptation, un refus, une délégation ou une reconnaissance du pouvoir pédagogique et l'exercice que, par conséquent, il en fait (Lesne, 1977 in Danis, 1981).

3.8 Le rituel organisationnel de l'activité pédagogique

Notre hypothèse à la base de cette composante est qu'il existe dans les échanges pédagogiques un rituel d'interactions constituant le "curriculum invisible" d'un apprentissage pour l'organisation. Dans cette

composante on met davantage l'accent sur les formes de transmission en tant que contenus en soi, instituant certains modèles de comportement au sein de l'organisation. Il s'agit du "pouvoir instituant" des groupes, de Lapassade (1985), re-contextualisé dans notre analyse.

Les variables proposées sont issues en grande partie de nos observations d'activités de formation, elles s'inspirent également des auteurs latino-américains dont les recherches portent sur les méthodologies pédagogiques en éducation populaire (Delpiano, 1984; Rodrigues-Brandao, 1985; Torres, 1986; Martinic, 1988).

Voici les variables choisies:

a) Négociations et consultations. Les sujets qui font l'objet des négociations et des consultations dans l'activité pédagogique.

b) Participation. Nature de la participation indiquant si elle est consultative, exécutive, décisionnelle ou expressive. Il importe aussi de préciser la forme de participation qui prévaut: verbale ou non verbale.

c) Discipline et spontanéité, indiquant laquelle de deux tendances prévaut et ses caractéristiques.

d) Langage mis en valeur par les éducateurs, indiquant la place accordée au langage populaire spontané, au langage objectif ou technique, au langage

subjectif et enfin aux expressions verbales et non verbales.

e) Climat affectif, indiquant la priorité assignée, comment il se manifeste dans l'activité pédagogique et s'il découle de cette activité ou existe au préalable.

f) Type de leadership mis en valeur dans la dynamique pédagogique (de la parole, du silence, d'expérience, d'autorité populaire, d'expertise, de représentation populaire).

g) Hiérarchies renforcées au cours de la dynamique pédagogique, précisant si des hiérarchies sont présentes, si elles découlent de l'activité pédagogique ou si elles existent au préalable.

3.9 Courants pédagogiques en présence

Cette composante cherche à situer les différents modèles par rapport à certains courants pédagogiques. L'hypothèse de base est qu'il existe des influences venant de plusieurs courants de la pensée pédagogique critique.

Ces influences, pouvant être conscientes ou non, se retrouvent combinées et re-élaborées d'une façon originale. Nous croyons que les éléments des courants pédagogiques sous-jacents à chaque modèle sont reliés aux conceptions (et aux pratiques) de l'organisation au niveau stratégique.

La variable retenue sous cette composante est:

a) Inspiration et aspects incorporés. Nous nous arrêtons aux courants, aux auteurs, aux principes de la pédagogie critique (ou alternative) qui sont présents en précisant les aspects particuliers qui ont été incorporés ou adaptés.

B. LE CONTENU DES CINQ MODELES

Dans le but de décrire et d'interpréter les cinq modèles de la pédagogie de l'organisation de l'éducation populaire, nous allons procéder à l'élaboration du contenu de notre "grille d'analyse", à l'aide des composantes et des variables présentées ci-dessus.

Il convient de noter que plusieurs éléments du contenu de la grille, ainsi que plusieurs catégories et variables relevées chez des auteurs recensés, furent resituées autrement par rapport à leurs typologies ou objets d'étude. En effet, nous nous sommes servi de plusieurs éléments, mais dans une autre logique. Nous avons ainsi élaboré notre propre modèle général qui, tout en partant d'un angle plus spécifique que celui des auteurs recensés, cherche à établir des modèles de pédagogie de l'organisation différents les uns des autres.

Nos cinq modèles sont une abstraction conceptuelle des interventions réelles. Il s'agit d'une typologie empirique dont le but est de saisir les éléments saillants propres à chaque modèle. En nous basant sur les pratiques, nous avons cherché une certaine cohérence à l'intérieur de chaque modèle. A cet effet, nous

avons considéré les interventions les plus "pures", celles qui présentaient la plus grande cohérence entre les variables. Toutefois, l'information portant sur des interventions présentant des caractéristiques combinées correspondant à plusieurs modèles, fut quand même utile à la description des aspects particuliers.

Par conséquent, il est possible d'avancer qu'il existe, dans la pratique, des interventions réunissant les caractéristiques de plus d'un modèle à la fois.

Par ailleurs, il faut remarquer que les éléments rattachés à chaque modèle ne lui appartiennent pas de façon exclusive; en effet, beaucoup d'éléments sont communs à tous les modèles. Les différences entre les modèles se situent donc au niveau de la priorité accordée à certains éléments par rapport aux autres. Notre typologie n'étant pas basée sur des aspects généraux (tels l'idéologie, la pédagogie, la philosophie qui demeurent néanmoins des aspects sous-jacents), mais plutôt sur un angle d'étude plus particulier (la pédagogie de l'organisation), les nuances entre les modèles sont plus importantes.

Ayant précisé que la grille et son contenu furent élaborés à partir de nos propres catégories et de notre propre analyse et classement des interventions étudiées nous procéderons à l'analyse de chaque modèle en détail.

MODELE 1

(AXE SUR UNE EDUCATION POLITIQUE)

1. NIVEAU STRATEGIQUE DE L'ORGANISATION1.1 Conception générale de l'organisation et
rôle de l'éducation populairea) Les raisons (pour s'organiser)

Les éducateurs, tenants de ce modèle, soutiennent que le système capitaliste dépendant prévalant dans les pays latino-américains, exploite économiquement et contrôle idéologiquement les secteurs populaires, et ce d'une façon progressive et irréversible (Celadec, 1977; Unidad y linea, 1979; Schultz, 1980). Devant cette situation, la seule alternative efficace est de changer les fondements-mêmes de ce système capitaliste, qui maintient la majorité de la population opprimée, par un système économique et politique à orientation socialiste. Pour atteindre cet objectif à long terme, l'organisation du peuple est fondamentale. Les masses, étant desorganisées et aliénées du point de vue idéologique, ont besoin d'une formation socio-politique et d'une avant-garde éclairée capable de conduire leurs luttes vers la transformation du système capitaliste (E-1; E-13 [E= entrevue No...]).

b) Les finalités sociétales

L'organisation du peuple devient ainsi un moyen pour réussir la transformation du système. Elle permet d'accumuler des forces pour faire pression sur le système en place tout en développant les conditions subjectives nécessaires à un changement révolutionnaire. L'organisation des masses n'est cependant pas suffisante, il faut qu'une avant-garde, un parti, dirige une lutte politique nationale (E-5; E-17).

c) Le rôle général de l'éducation populaire

L'éducation populaire doit se mettre au service des organisations de travailleurs les plus avancés notamment les ouvriers, pour répondre à leurs demandes et à leurs besoins en matière de formation politique. L'intervention pédagogique doit aussi agir en faveur de l'unité des petites organisations de base autour d'une avant-garde au moyen d'une éducation politique (E-8; E-13).

L'organisme d'éducation populaire doit avoir une insertion organique militante au sein du mouvement populaire et politique. Un choix idéologique et une analyse théorique de la société s'imposent, préalables à toute intervention pédagogique (Cervantes, 1979; Valenzuela, 1989).

1.2 Conception des organisations ou organismes à caractère populaire

- Les organisations de base:

Elles sont importantes dans le processus de transformation structurelle du système, pourvu qu'elles dépassent l'isolement, leurs objectifs exclusivement immédiats et le corporatisme. Ces organisations doivent aspirer au pouvoir et acquérir une vision politique plus large en s'intégrant au mouvement populaire et aux partis (E-1, E-13).

- Le mouvement populaire:

Il doit être renforcé afin de regrouper les plus larges secteurs de la société. L'exercice de l'autonomie est aussi important que la militance sous une direction politique (E-8; E-17).

- Le mouvement social:

En tant qu'expression de la société civile, et à cause de son potentiel électoral, il a une place dans la lutte pour la démocratie politique.

Etant donnée la composition sociale hétérogène de ce mouvement, son importance est fondée sur sa possibilité de devenir un allié des intérêts de classe du mouvement populaire.

- Les partis:

La construction d'un parti (ou d'une coalition de partis) en relation étroite avec les masses du mouvement populaire des travailleurs est une condition

indispensable pour la transformation du système. A cette fin la direction unitaire de toutes les forces démocratiques de la société est indispensable ce qui nécessite d'une structure partisane, d'un parti (E-1; Unidad y línea, 1979).

- Les ONG d'éducation populaire et développement:

Ils sont des instruments utiles, à condition qu'ils agissent en faveur de la lutte politique nationale au sein des organisations de classe. Les ONG ne sont pas des acteurs politiques en soi, leur rôle stratégique vient de leur intégration au mouvement populaire (Vital, 1989). On refuse la création d'un espace non politique sous le contrôle des ONG qui éloigne les secteurs populaires de la vraie lutte politique pour le pouvoir et de la construction de leur projet historique (E-5; Cervantes, 1989).

L'accent est mis, par les tenants de ce modèle dans le mouvement populaire lié au parti politique. (Cervantes, 1979; Danis, 1981; Garcia, 1982; Serna, 1985; Garcia-Martinez, 1987; Casa de las Américas, 1988; Vital, 1989; E-1; E-5; E-9).

1.3 Conception de l'intervention dans/pour l'organisation

a) Lieu d'intervention privilégié

Les éducateurs vont privilégier l'intervention dans les organisations les plus actives et combatives du

mouvement populaire. Parmi celles-ci, ils vont travailler davantage dans les organisations ayant une plus grande capacité de pression sur le gouvernement ou sur des entreprises contrôlant des secteurs économiques clés. Exemples des organisations privilégiées par ce type d'intervention: syndicats, fronts populaires, mouvements paysans.

b) Sujets de l'organisation

Ils sont définis, avant tout, comme les travailleurs, les exploités, c'est-à-dire selon leur position stratégique dans le processus de production. Il importe surtout d'appuyer les travailleurs organisés qui contribuent à l'accumulation du capital de façon plus directe et visible. Le critère qui prime pour définir les sujets privilégiés, est donc fondé sur une analyse économique (E-5; E-1; Garcia-Martinez, 1987).

c) Définition du mode organisationnel

L'éducateur ne propose pas des formes d'organisation déterminées, il s'insère dans des organisations existantes, les "organisation historiques du peuple" (syndicats, fronts, mouvements)(E-3; Garcia, 1988).

d) Direction de l'organisation

Elle est considérée fondamentale pour toutes les organisations et pour l'ensemble du mouvement populaire. Cette direction nécessaire est celle émanant d'une avant-garde qui, idéalement doit être le parti.

e) Champs de travail privilégiés en vue de renforcer l'organisation: l'information, le politique, l'analyse socio-politique.

1.4 Conception des objectifs sociaux

- Le pouvoir. Il est l'objectif central. Le pouvoir populaire est la finalité à long terme qui passe par la conquête du pouvoir politique de l'Etat. Le pouvoir populaire exercé à l'intérieur des organisations au cours de la lutte est mis en valeur en tant que moyen, il n'est pas un but en soi (E-7; E-10; Celadec, 1977; Evers, 1984; Latapi, 1984).

- La participation. Elle n'est pas privilégiée, participer veut dire être organisé, devenir membre.

- L'identité. C'est l'identité de classe, de secteur productif populaire (minier, ouvrier de la construction, paysan, etc.) qui est à développer. La condition commune d'exploité est la base d'identité.

- Les besoins. La satisfaction des besoins immédiats doit être un moyen de regroupement mais ce niveau revendicatif doit être ensuite dépassé pour déboucher sur une lutte politique à long terme.

Ce modèle met l'accent sur le pouvoir politique.

1.5 Courants idéologiques en présence

Parmi les théories de l'organisation les plus proches de ce premier modèle, on retrouve celle de

Lénine. Il y a aussi des points communs avec la théorie de l'organisation de Santos de Morais (1969).

De la conception de Lénine, ce modèle reprend l'importance du parti politique, de la direction centralisée, d'une lutte visant la destruction du système capitaliste. Il s'appuie également sur l'importance d'une théorie révolutionnaire qui doit être maîtrisée par un groupe restreint de dirigeants.

Il s'agit d'une sorte de "léninisme modéré" adapté au contexte latino-américain, par exemple en ce qui concerne l'importance accordée aux secteurs sociaux autres que la classe ouvrière. De plus, on accorde dans ce modèle une importance particulière à l'autonomie des masses (ce que ne font pas les léninistes purs), de même qu'à leur participation à la définition d'un projet historique alternatif au capitalisme (Patino, 1979; Paiva, 1982; Puiggros, 1984; Bengoa, 1988; Cetrulo 1988; Valenzuela, 1989; E-1; E-8; E-10; E-11).

Avec la théorie de l'organisation de Santos de Morais, ce modèle partage l'idée que ce sont les ouvriers qui se révèlent les plus organisés, car leur conscience organisationnelle découle du fait de participer au système de division du travail.

2. LE NIVEAU DE L'ORGANISATION DE BASE

2.1 Nature de l'organisation de base

a) Buts prioritaires des organisations de base.

L'intervention se fait notamment dans des organisations populaires ayant des buts pragmatiques (revendications qui rejoignent les intérêts de secteurs larges de la population) et dont les buts prioritaires sont de type externe (soit la dénonciation, les revendications sectorielles, les libertés civiles) (E-1; E-8; Razeto, 1988).

b) Structure Très souvent on intervient dans des organisations dont la structure interne est complexe, formelle et permanente.

c) Rapports internes Bien que plusieurs normes, principes et valeurs de fonctionnement interne soient communs à tous nos modèles, dans ce premier cas les rapports internes les plus importants sont: la discipline, le courage (Razeto, 1988), l'action, la responsabilité, l'engagement.

d) Leadership Les organisations populaires, objet prioritaire d'intervention de ce modèle, possèdent normalement des leaderships ouverts, forts et reconnus formellement par les membres. Le savoir et le savoir-faire (en ce qui a trait surtout aux procédures organisationnels et aux négociations) constituent le

support principal des dirigeants (E-1; E-17; Equipo educacion popular s/d; Oswald, 1986).

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base

a) Les buts concrets Les interventions de cette type visent autant la consolidation de la structure interne de l'organisation que son efficacité pour atteindre ses objectifs externes.

En ce qui a trait à la structure, le but est d'améliorer les mécanismes et les principes démocratiques. En ce qui concerne l'efficacité de l'organisation, l'intervention vise sa consolidation au moyen de la formation politique (Equipo Pueblo, 1986).

b) Les critères de succès de l'organisation tels que conçus dans ce modèle sont la croissance numérique des organisations avec des membres plus conscientisés capables de dépasser leurs intérêts immédiats et de participer à une lutte politique d'envergure nationale (E-1; E-5; E-9).

2.3 Conception de la démocratie interne

a) Existence Il existe une conception de démocratie interne définie comme le devoir-être des organisations populaires. Bien que l'application de ces principes démocratiques puisse varier selon qu'il s'agisse d'un syndicat, d'une coalition, d'un front,

etc., la conception générale demeure la même. Elle n'est pas à élaborer, elle existe d'emblée chez les tenants de ce modèle (Sainz, 1987; Meza, 1988).

b) Inspiration La conception de la démocratie interne guidant l'action des éducateurs de ce modèle prend sa source dans les pratiques classiques de fonctionnement des organisations ouvrières socialistes et dans la théorie de Lénine. Ces influences sont agencées d'une façon propre à chaque organisation, selon le contexte et les caractéristiques culturelles des membres (Ideas & accion, 1987; Equipo educacion popular, s/d).

c) Éléments-clés Parmi les éléments-clés des courants ci-haut mentionnés retenus on retrouve: la notion du centralisme démocratique - une claire démarcation de pouvoirs et de fonctions entre dirigeants, cadres et bases et, - un système formel de délégation et de représentation du pouvoir.

2.4 Tactique d'action face à l'Etat

a) La position des éducateurs Ils adoptent la position de l'organisation qui fait l'objet de leur intervention et/ou militance. Leur fonction face à cette problématique est surtout de permettre l'analyse nécessaire à la prise de décisions en ce qui concerne l'attitude à prendre face à l'Etat à un moment donné.

Une tendance prime cependant chez les éducateurs privilégiant l'opposition envers l'Etat.

b) La position des organisations Elle varie selon le type d'organisation, la conjoncture, la région et le pays en question. Cependant, on observe dans les organisations dans lesquelles interviennent les éducateurs, une tendance en faveur des mouvements de pression revendicative et de contestation ouverte (non violente) face à l'Etat.

3. LE NIVEAU PEDAGOGIQUE

3.1 Conception pédagogique de l'intervention

a) Conception du processus pédagogique

La conception générale du processus pédagogique, de l'acte éducatif, pour les tenants de ce type d'intervention est centrée sur l'apprentissage et l'assimilation de concepts, d'informations et de connaissances théoriques. Dans une moindre mesure, le processus pédagogique privilégie également la praxis, soit l'action sur le milieu qui est analysée et reconstruite à la lumière de la théorie et de la réflexion collective (E-5, E-13; Danis, 1981).

b) Espace éducatif privilégié

Du point de vue de la conception pédagogique générale, qui fait appel à la façon dont le peuple apprend, les éducateurs de ce modèle font un choix ferme

pour l'action et pour la lutte, en tant qu'espace premier de la formation (E-6; E-11; Serna, 1985; Vital, 1989). La formation socio-politique est un complément qui ne remplace aucunement l'action en tant que lieu de formation privilégié.

3.2 Capacités organisationnelles

a) Problématique et besoins

Les limitations principales qui empêchent la bonne marche des organisations sont: l'absence de formation théorique (politique et sociale), la perspective limitée qui ne voit qu'à la satisfaction de besoins immédiats, la conscience dominée idéologiquement par les valeurs bourgeoises et le manque de responsabilité face aux normes et tâches de l'organisation (E-1; E-11; Santos de Morais, 1969).

b) Définition des capacités

Les capacités que les éducateurs s'attendent à voir développées grâce à leur intervention pédagogique pour contrer (en partie) la problématique ci-haut présentée sont:

- une connaissance de la théorie sociale et politique qui oriente la stratégie d'action;
- une capacité d'analyse de la réalité sociale;
- une conscience de classe et un engagement en faveur des objectifs politiques de transformation sociale à long terme;

- un sens des responsabilités et de la participation exécutive vis-à-vis de l'organisation.

3.3 Contenus

a) Type de savoirs

Découlant directement du diagnostic des besoins et de la définition des capacités requises pour le bon fonctionnement de l'organisation (Voir 3.2), les types de savoirs privilégiés par les éducateurs se situent au niveau du savoir (accent) et du savoir-faire.

Principaux contenus au niveau du savoir:

- informations socio-politiques et histoire de l'action des travailleurs pour la défense de leurs droits et des mouvements révolutionnaires mondiales;

- cadre de référence théorique pour l'analyse des réalités socio-politiques au niveau macro social, inspiré d'une interprétation marxiste de la société;

- étude des structures sociales, "des actions des pouvoirs établis, des fins sociales, des motifs des acteurs sociaux; étude reliée surtout au processus de production..." "et au contexte dans lequel évoluent les travailleurs..." (Danis, 1981 p. 155);

- informations sur les lois que doivent faire valoir les travailleurs et les citoyens.

Principaux contenus au niveau du savoir-faire:

- l'action politique ou sociale (impliquant les membres de l'organisation y compris les éducateurs-

militants) basée sur une plate-forme concrète de revendications et sur une stratégie plus globale;

- procédures et méthodes de travail organisationnel par exemple: élaboration de plans d'action, division du travail, création de comités, coordination d'assemblées et de réunions;

- procédures et techniques d'information, de diffusion et de propagande;

- application de normes, obligations et droits concernant les membres de l'organisation;

- méthodes d'évaluation et de systématisation de l'expérience collective vécue par l'organisation.

3.4 Aspects méthodologiques généraux

a) La méthode de base qui prévaut sous ce modèle est fortement marquée par l'enseignement scolaire qui vise la transmission de connaissances et d'informations. Cette méthode s'appuie sur la présence d'un formateur-spécialiste qui transmet des connaissances nouvelles aux participants.

Ces connaissances apportées par l'éducateur sont, parfois, enrichies ou ré-interprétées par les participants au moyen de récits d'expériences.

b) Formats Correspondant clairement à la méthode de base (3.4, a) et à la conception du processus pédagogique (3.1, a), les formats les plus répandus dans ce modèle sont: les conférences magistrales, les cours,

les comités d'étude et de recherche. Ces formats dits traditionnels s'accompagnent de débats et d'échanges d'expériences.

La recherche-action et la systématisation d'expériences de lutte sont à leurs débuts dans ce type d'intervention axée sur une éducation politique (Vital, 1989).

c) Stratification La formation est stratifiée par niveaux correspondant aux rangs d'autorité et de représentation dans l'organisation. Ainsi, sont fréquents dans ce premier modèle les cours ou même les programmes de formation s'adressant aux dirigeants, aux cadres techniques, aux bases et ce dans le cadre d'une formation différenciée.

3.5 Ancrage de la formation et identités pédagogiques

a) Nature du regroupement Il s'agit le plus souvent du "groupe d'étude" qui se réunit à l'occasion ou périodiquement, mais pas d'une façon fréquente. L'objectif commun des participants est de se former, d'apprendre sur un sujet précis, car les buts de l'activité, l'agenda et la matière sont clairs et connus au préalable.

b) Identités renforcées De par la nature des participants (représentants d'organisations populaires bien connues) et les sujets concrets de la formation

(reliés aux besoins militants), les identités qui sont ici renforcées sont celles de classe ou de secteur productif et, en même temps, de camarade ou militante. En général, ces identités sont une condition préalable pour participer à l'activité, elles sont donc prises pour acquis. Il importe de noter qu'il s'agit d'une identité rationnelle qui est issue de la connaissance. Ces types d'identité ne découlent guère de la dynamique développée au cours de l'activité pédagogique.

3.6 Techniques et moyens pédagogiques

Dans ce type d'intervention, les moyens pédagogiques n'occupent pas une large place, c'est le contenu qui prévaut. Les techniques, ou plutôt les outils que l'on livre aux organisations pour améliorer leur fonctionnement sont, par exemple, des guides de préparation de réunions et assemblées, des formats d'ordres du jour et de procès verbaux, des textes d'étude théorique (en version populaire), des manuels sur les procédures internes (vote, règlements, campagnes, grèves, etc.), des guides d'évaluation et de systématisation des expériences, des guides d'analyse de la conjoncture locale, des techniques de presse populaire, etc. Bref, des techniques et des outils nécessitant une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture et reliés aux demandes des organisations.

3.7 L'éducateur

a) Fonctions et autorité de l'éducateur

La fonction principale de l'éducateur est de livrer des connaissances et des informations nouvelles au groupe. Il est un formateur-militant qui possède une analyse sociale et politique rigoureuse et actuelle.

Son pouvoir et son autorité sont fondés sur un savoir que le groupe ne possède pas. On reconnaît donc son apport comme étant distinct de ce qui peut émerger du groupe lui-même. Au niveau du savoir-être, l'éducateur légitimise aussi son autorité par son engagement, par une prise de position qui se concrétise dans une militance précise dans le cadre d'un mouvement ou d'un parti concret. Il accepte ainsi les risques que comporte un engagement qui ne s'arrête pas aux principes. (Snyders, 1985; Valenzuela, 1989).

b) Rapport au pouvoir

Le pouvoir de l'éducateur découlant de sa fonction face au groupe est accepté et exercé de façon directe, avec une conscience claire des différences entre éducateur et participants (Palacios, 1978; Lafon, 1984; Tedesco, 1985; Giannoten, 1988). L'éducateur exerce le pouvoir de décision sur la programmation, la convocation et la direction de l'activité pédagogique, il affirme ainsi un leadership pédagogique fondé sur un savoir théorique et social.

3.8 Le rituel organisationnel de l'activité pédagogique

a) Négociation et consultations Il n'y a presque pas de consultations (concernant le but et le déroulement de l'activité pédagogique en soi), à part les questions d'ordre pratique: les pauses, les imprévus, etc.

b) Participation Les interventions verbales demandées aux participants sont celles qui contribuent à atteindre les buts de l'activité pédagogique. Toute participation qui est concrète et pertinente au sujet traité est la bienvenue; il s'agit d'une participation exécutive car elle va dans le sens des objectifs prévus.

c) Discipline et spontanéité C'est la discipline qui prime sur la spontanéité, discipline entendue comme le respect de l'agenda, des durées prévues, des pouvoirs et des autorités pédagogiques définis dès la préparation de l'activité de formation.

d) Langage Les façons de parler mises en valeur peuvent être autant objectives et précises (par rapport à la matière traitée) que spontanées (lorsqu'on exprime un témoignage ou une expérience de lutte collective). En général, c'est le langage de style académique qui prime, à cause du vocabulaire utilisé par les éducateurs ou les personnes-ressources.

e) Climat affectif. Il n'est pas développé dans l'activité pédagogique elle-même, si un climat

affectif existe parmi les participants c'est qu'il existait auparavant.

f) Type de leadership qui prévaut est celui des enseignants externes au groupe, un leadership qui s'appuie sur la maîtrise de la parole. Il peut y avoir aussi un leadership issu des participants, fondé également sur la parole, une parole qui dénote une capacité d'abstraction conceptuelle, un niveau d'information plus élevé que la majorité ou une combativité militante évidente.

g) Hierarchies renforcées Elles découlent de l'activité pédagogique et favorisent les éducateurs et les participants qui possèdent le savoir et la maîtrise de la parole.

3.9 Courants pédagogiques en présence

On retrouve sous ce modèle des parentés avec la psychologie de l'apprentissage sur laquelle s'appuie l'enseignement scolaire, notamment l'enseignement universitaire (en ce qui concerne la méthode de base). On voit aussi une influence de l'éducation syndicale (en ce qui concerne la priorité assignée aux contenus, et les formats utilisés, Nunez, 1982) ainsi qu'une influence de la théorie de Lénine sur la formation des cadres, des dirigeants et des bases (E-1; E-8; E-10).

L'axe est la politique.

MODELE 2

(AXE SUR UNE EDUCATION LIBERATRICE)

1. NIVEAU STRATEGIQUE DE L'ORGANISATION

1.1 Conception générale de l'organisation et rôle de l'éducation populaire

a) Les raisons (pour s'organiser)

Les éducateurs tenants de ce modèle partagent l'analyse du système capitaliste du Modèle 1, mais en plus de mettre l'accent sur l'exploitation économique, ils vont soulever l'importance de la domination coloniale et impérialiste sur le plan culturel (Celadec, 1977; Sehultz, 1980). Dans une analyse plus particulière du contexte latino-américain, on insiste sur l'autoritarisme et la dépendance qui affectent l'ensemble des sociétés (Nunez, 1989).

Cette situation est aggravée par l'esprit individualiste et l'inculcation de valeurs bourgeoises chez le peuple ayant pour résultat l'aliénation et la faible organisation sociale. Par conséquent, l'organisation devient l'instrument privilégié pour la création d'une culture populaire alternative, d'une conscience critique. Elle est également l'espace qui permet d'unir les forces des majorités pour transformer la société. L'hypothèse à la base est que c'est le collectif qui génère les meilleures solutions (E-4).

b) Les finalités sociétales

Les finalités ultimes de l'organisation des secteurs populaires sont implicites dans ce modèle. L'organisation est considérée à priori comme une valeur positive en soi. C'est dans et pour l'organisation de classe que l'intervention pédagogique prend du sens, c'est par l'organisation que passe l'élimination des injustices sociales, la dépendance, l'autoritarisme (Jara, 1985; Ortiz, 1988; Garcia, 1988). Sur le plan discursif, c'est le modèle qui maximise l'importance de l'organisation. Dans le fond, on voit l'organisation comme espace privilégié pour la "libération du peuple" et pour la définition de son "projet historique alternatif" (Lafon, 1984; Manual OPI'S, 1985; Alforja, 1987; Nunez, 1989).

c) Le rôle général de l'éducation populaire

Dans ce modèle on accorde à l'éducation populaire un rôle prépondérant de support à l'organisation populaire. Un rôle nouveau qui se veut le volet pédagogique de l'action populaire, la conscience critique et libératrice de l'organisation populaire (Lafon, 1984; Jara, 1985; Casa de las Américas, 1988).

L'éducation populaire doit être liée au processus vivant des organisations populaires, sans toutefois s'y intégrer organiquement. L'intervention pédagogique doit offrir un cheminement qui permette aux organisations d'agir dans le présent, dans l'immédiat, tout en ayant

une perspective stratégique encadrée dans la construction d'un projet historique. La définition d'un tel projet et de la stratégie organisationnelle nécessaire est un processus ouvert qui nécessite la participation des groupes populaires (CEAAL, 1990; E-4).

1.2 Conception des organisations ou organismes à caractère populaire

- Les organisations de base:

Proche du Modèle 1, la position défendue à l'égard des organisations de base c'est qu'elles contribuent au projet historique populaire dans la mesure où elles se donnent des objectifs stratégiques politiques. Pour ce faire, les organisations de base doivent établir des liens organiques avec des organisations politiques plus larges (dont le genre n'est pas prédéterminé). A la différence du Modèle 1, on accorde plus d'importance à la création et à la multiplication d'organisations de base.

- Le mouvement populaire:

Il est considéré comme le sujet principal du changement autour duquel doivent s'articuler les autres forces sociales. C'est du mouvement populaire que devra émerger l'avant-garde politique.

La notion de mouvement populaire chez les tenants de ce modèle est assez large, elle englobe tout ce qui est populaire, tout ce qui est issu du peuple (E-14).

- Le mouvement social:

Il est considéré comme un allié naturel du mouvement populaire agissant pour la démocratisation de la société civile. Souvent, il apparaît confondu avec le mouvement populaire lui-même.

- Les partis politiques:

Théoriquement, on accepte l'importance et même la nécessité d'un parti unificateur des luttes populaires; cependant, il n'est pas considéré indispensable pour la libération des opprimés. Le parti idéal n'existant pas, on insiste plutôt sur les vices et les défauts des partis existants dont l'action est marquée par un intérêt électoral et qui travaillent loin des bases populaires (Velasco, 1980; Nunez, 1986; PDP, 1989).

- Les ONG d'éducation populaire et de développement:

Elles sont des protagonistes actives dans le processus de transformation sociale de par leur apport clarificateur, sur le plan pédagogique-politique.

Les ONG doivent garder une autonomie vis-à-vis des organisations partisans sans établir de liens organiques. Leur action se situe donc dans une dimension politique parallèle (E-4). Enfin, les ONG sont considérées des acteurs sociaux-clés dans la définition d'une "nouvelle façon de faire de la politique" qui tient compte de l'histoire particulière de l'Amérique latine (Basombrio, 1988; Nunez, 1989).

Dans ce modèle l'accent est mis sur les ONG et le mouvement populaire.

1.3 Conception de l'intervention dans/pour l'organisation

a) Lieu d'intervention privilégié

L'intervention des éducateurs est à la demande des groupes et des organisations, pouvant être des organisations de base, des mouvements populaires larges ou même des partis politiques (à l'occasion) (Casillas s/d; Meza, 1988).

La position politique des éducateurs est pluraliste et unitaire. Il s'agit de répondre aux demandes de formation les plus diversifiées. Néanmoins, les organismes représentatifs de ce deuxième modèle, de par leur origine chrétienne, interviennent davantage dans des organisations de base et des organisations populaires autonomes (E-14; E-10).

b) Sujets de l'organisation

On ne trouve pas de concept restreint par rapport aux sujets qu'il faut privilégier dans une intervention en vue de renforcer l'organisation. Les sujets étant la cible de l'intervention sont tous ceux qui partagent une situation d'oppression, d'exploitation ou de discrimination, bref tous ceux qui font partie du peuple. Par ailleurs, les sujets rejoints par les éducateurs sont notamment des groupes déjà constitués.

Ainsi l'intervention privilégie les groupes organisés, au lieu d'intervenir directement pour la création de groupes de base (Ortiz, 1988).

c) Définition du mode organisationnel

Le mode organisationnel n'est pas défini par les éducateurs car ils oeuvrent à l'intérieur d'organisations déjà existantes. Cependant, dans le contenu de la formation dispensée on retrouve plusieurs éléments voulant influencer la façon dont les organisations se structurent (notamment en ce qui concerne les rapports dirigeants/bases) (Ceaspa, 1988).

d) Direction de l'organisation

Elle est considérée nécessaire à condition que l'autonomie des masses soit préservée dans un esprit dialectique de double voie entre l'avant-garde et les bases (Por una linea de masas; Alforja, 1989). La forme que cette avant-garde doit prendre n'est pas définie dans ce modèle. L'éducation populaire doit se garder de se substituer à l'avant-garde ou de prendre parti pour une force politique donnée (Basombrio, 1988; Casa de las Américas, 1988; E-4).

e) Champs de travail privilégiés

Ces champs constituant l'axe de l'intervention pédagogique sont le formatif-idéologique, le pédagogique-méthodologique, le culturel, l'artistique.

1.4 Conception des objectifs sociaux

- Le pouvoir Le pouvoir politique apparaît comme implicite à la construction d'un projet historique populaire et, à la libération du peuple.

- La participation Elle est fortement privilégiée car elle permet l'exercice démocratique, autant à l'intérieur de l'organisation populaire qu'à l'extérieur dans les affaires d'intérêt publique.

La participation est aussi la valeur centrale de l'activité pédagogique dans ses volets expressif et consultatif. Au sein des organisations, les éducateurs sauront insister sur une participation exécutive et décisionnelle.

- L'identité Tout comme dans le modèle précédent, l'identité de classe est un objectif à développer, mais dans ce cas-ci au moyen de la formation.

- Les besoins On retrouve un net rejet de l'action populaire qui se limite à résoudre les problèmes de subsistance immédiats des secteurs populaires. On considère que c'est un point de départ de l'action organisationnelle qui doit être dépassé au plus vite.

L'accent est mis sur la participation et dans une moindre mesure sur le pouvoir.

1.5 Courants idéologiques en présence

On reconnaît l'influence de la théorie de l'organisation de Lénine, en ce qui a trait au

centralisme démocratique. La priorité accordée à l'autonomie des masses est quant à elle inspirée du populisme et de la "ligne de masses". L'insistance sur la nécessité de créer une culture politique issue du peuple est parente de la notion d'hégémonie culturelle de Gramsci (Valenzuela, 1989; Paiva, 1982; Subirats, 1984; Palacios, 1978; E-4).

Toutes ces influences sont intégrées à l'aide de la conception dialectique.

Malgré ces influences issues du champ politique, on accorde dans ce modèle une priorité à la dimension sociale de l'action.

2. NIVEAU DE L'ORGANISATION DE BASE

2.1 Nature de l'organisation de base

Dans le cas de notre Modèle 2, on ne s'arrêtera pas à la description de chacune des variables incluses dans cette composante car l'intervention ayant le caractère de support ponctuel n'a pas un seul type d'insertion dans les organisations populaires. Tel que mentionné dans les composantes précédentes (1.1, 1.2) les intervenants, ici, répondent aux demandes venant de toutes sortes d'organisations.

Il est difficile de nous avancer plus loin. Au mieux, nous pouvons dire que l'on observe une tendance à intervenir davantage chez des organisations de taille

moyenne ou régionales qui sont en train de passer d'une lutte sociale vers des luttes plus politiques.

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base

a) Les buts concrets Ce type d'intervention met l'accent, d'une part, sur le leadership, soit la formation de dirigeants qui deviennent en même temps des agents de formation, et d'autre part, sur les rapports internes démocratiques et sur la capacité d'auto-formation des organisations populaires.

b) Les critères de succès de l'organisation formulés par les éducateurs et qui devraient découler de leur intervention portent sur la consolidation d'organisations se donnant des objectifs politiques à long terme avec des leaders démocratiques capables d'assurer des processus d'auto-formation (E-14; Torres, 1986; Iguiniz, 1986).

2.3 Conception de la démocratie interne

a) Existence Il existe une conception idéale de la démocratie organisationnelle qui est carrément enseignée par les éducateurs.

b) Inspiration et c) Éléments-clés

La conception de la démocratie véhiculée s'inspire des principes de centralisation des fonctions et du pouvoir, de la participation libre et critique des

bases, de l'autonomie relative de chaque unité organisationnelle, du système représentatif de délégation des pouvoirs et, de la division rotative des responsabilités sur une base d'égalité.

Si l'on cherche les sources doctrinaires de ces principes, on constate qu'elles sont diverses. Par exemple, on retrouve des traits communs avec la conception centraliste de Lénine, avec la démocratie libérale de représentation et délégation des pouvoirs ainsi qu'avec la notion d'autonomie des masses de la conception maoïste (Por una línea...s/f; OIR-LM 1985). Il faut noter que toutes ces influences sont intégrées dans une conception propre qui se veut ancrée dans le contexte particulier de l'Amérique latine.

2.4 Tactique d'action face à l'Etat

a) La position des éducateurs Ils vont rejeter toute action de collaboration ou tout rapport de clientèle face à l'Etat. De façon globale, on s'oppose à l'Etat. En ce qui concerne la position concrète que l'organisation doit adopter, il n'y a pas une formulation précise. Cela peut s'expliquer à cause d'une conception stratégique inachevée qui se fait en cours de route (dès lors, le rôle de l'Etat n'est pas défini), mais aussi en raison de la diversité des positions politiques des organisations populaires,

ainsi que des contextes nationaux dans lesquels le caractère de l'Etat diffère (CEAAL, 1990; E-14).

3. NIVEAU PEDAGOGIQUE

3.1 Conception pédagogique de l'intervention

a) Conception du processus pédagogique

Elle est centrée dans ce deuxième modèle sur le déblocage de l'expression populaire (la "libération de la parole"), sur l'actualisation des groupes et sur la praxis. On insiste moins sur l'acquisition de connaissances (Modèle 1) et plus sur l'appropriation d'un outil théorique permettant l'interprétation critique de la réalité sociale et de l'expérience propre au groupe.

b) Espace éducatif privilégié

D'après les tenants de ce modèle, la formation ou la construction de la connaissance se passe autant dans l'action que dans la réflexion. On privilégie la pratique (l'action) en tant qu'espace et source première de la formation pour l'organisation. Néanmoins, l'intervention pédagogique mise en oeuvre est basée sur la programmation d'activités de formation structurées, soit des espaces explicitement pédagogiques.

En résumé, le point de départ est avant tout l'action, la vie de l'organisation, et l'espace éducatif est la formation.

3.2 Capacités organisationnelles

a) Problématique et besoins

Bien que partageant l'analyse faite par les tenants du Modèle 1 de la problématique qui rend difficile la consolidation des organisations populaires, ce modèle va mettre l'accent sur:

- l'absence d'une méthode pédagogique efficace, ancrée dans la culture populaire et dans le processus de construction de la connaissance propre aux secteurs populaires (E-4; E-14; Meza, 1988)
- l'excès de centralisation et les faibles liens entre dirigeants et bases, bref l'infiltration de l'autoritarisme qui domine la société.

b) Définition des capacités

Les capacités que l'on s'attend à développer au moyen de l'intervention pédagogique sont, par exemple, des méthodes démocratiques de coordination (animation) de groupes, des attitudes devant caractériser le leader idéal, la mise en marche de mécanismes de participation et de socialisation de l'information, et l'acquisition d'une méthode pédagogique visant la réflexion critique sur la réalité sociale.

3.3 Contenus

a) Type de savoirs En rapport direct avec la définition des capacités requises pour le bon fonctionnement de l'organisation populaire (composante

précédente), les contenus qui reviennent sous ce Modèle 2 sont:

Principaux contenus au niveau du savoir:

- modèle théorique appliqué à l'analyse de la dynamique générale de la société (forces, pouvoirs, rapports de classe) (Celadec, 1977; Danis, 1981);
- concepts nécessaires à la compréhension de l'approche dialectique appliqués au processus pédagogique (Aguilar, 1976; Mejia, 1990; Casillas, s/d).

Principaux contenus au niveau du savoir-faire:

- méthodes et modèles de fonctionnement et d'action collectifs, par exemple: planification, évaluation, systématisation, information (Ceaspa, 1988; Casillas s/d);
- méthodes et techniques de communication et de dynamique de groupe à caractère participatif (Schulze, 1979; Alforja, 1985).

Principaux contenus au niveau du savoir-être:

- valeurs et procédures démocratiques fondées sur une rationalité éthique (Alforja, 1989);
- attitudes, valeurs et motivations nécessaires à la formation des dirigeants.

En ce qui concerne la formation pour l'organisation, le Modèle 2 met l'accent sur le savoir-être et le savoir. Contrairement à ce que l'on retrouve dans le Modèle 1, ici les savoirs (en fonction de l'organisation) sont centrés sur la maîtrise de

cadres conceptuels abstraits et très peu sur des informations nouvelles (Gianotten, 1988).

3.4 Aspects méthodologiques généraux

a) La méthode de base qui prévaut dans ce deuxième modèle est celle de la conscientisation, une conscientisation qui est ici centrée davantage sur la réflexion que sur l'action. Aux fins de notre recherche, nous nous arrêterons à une définition de la conscientisation assez universelle: c'est "la méthode éducative par laquelle un éducateur (...) d'une façon dialectique reliant théorie et pratique, transmet un outil théorique d'interprétation de la réalité sociale et assiste, à l'intérieur d'une collectivité, le processus d'apprentissage-action des adultes-apprenants à la fois objets et agents de formation" (Danis, 1981 p. 156).

b) Formats. La méthode de conscientisation peut se concrétiser à travers un éventail de formats différents. Dans le cas du présent modèle, le format privilégié est celui du cours-atelier dans lequel on incorpore d'autres formats au besoin (la recherche-action, les jeux, les dynamiques de groupe, le théâtre, etc.).

On recourt aux formats basés sur la communication symbolique et non-verbale, la dynamique de groupe et le travail d'équipe. Ceci s'explique du fait que la

conception pédagogique (3.1) est centrée sur l'expression populaire et sur la formation en tant qu'espace pédagogique privilégié.

c) Stratification Elle est présente ici et fondée sur les niveaux de développement de la conscience et/ou sur les années d'expérience organisationnelle. Toutefois, les tenants de ce modèle répondant aux demandes de différentes clientèles, la formation peut ou non être basée sur un critère de stratification par rangs d'autorité dans l'organisation. En général, ces éducateurs sont davantage sollicités pour la formation d'animateurs de base "conscientisés" oeuvrant dans des ONG (E-14; E-4).

3.5 Ancrage de la formation et identités pédagogiques

a) Nature du regroupement Les personnes en formation se regroupent autour de l'ATELIER, en tant que participants, en tant que compagnons. L'expérience de formation se passe dans une communauté de vie temporaire où prennent place des valeurs de solidarité et d'égalité devant être transférées à la vie de l'organisation.

Les objectifs et la démarche de l'activité de formation ne sont pas toujours assez clairs pour les participants. Les points communs vont se dévoiler au

cours de l'activité, ils n'existent pas au préalable, d'autant moins que les participants aux ateliers se réunissent de façon ponctuelle (parfois ils ne se connaissent même pas).

b) Identités renforcées Celles qui découlent du type de regroupement pédagogique caractéristique de ce modèle sont: participant actif, ou dirigeant-animateur. Il s'agit en plus d'une identité qui insiste sur l'égalité de sexe, d'âge, de race, de connaissances (Torres, 1986).

3.6 Techniques et moyens pédagogiques

Contrairement au Modèle 1, ici les techniques ont une présence prépondérante. Il s'agit, peut-être, de la caractéristique la plus marquante de ce modèle. La dynamique instaurée par l'utilisation d'une variété de techniques peut, selon nous, avoir une incidence particulière sur l'apprentissage pour l'organisation. Par conséquent, on est obligé, dans le cas de ce modèle en particulier, de distinguer entre:

- les techniques pédagogiques utilisées par les éducateurs à des fins de formation; et
- les techniques spécifiques, dont le but est d'aider à un meilleur fonctionnement de l'organisation.

Dans le premier cas, on insiste sur la recherche collective de toutes sortes de techniques facilitant la récupération des codes culturels issus de la culture du

peuple, dans le but de dynamiser la communication et de créer une vraie culture populaire (Nunez, 1986). On retrouve ici le théâtre, le mime, la littérature populaire, la peinture, la musique, la tradition orale, les journaux, etc., toutes manifestations qui sont incorporées dans une démarche de réflexion critique et de création collective (Schulze, 1979). Ces techniques et moyens pédagogiques, quoiqu'utilisés par les éducateurs pour traiter plusieurs contenus (autres que le fonctionnement organisationnel) sont transférés aux participants pour leur utilisation au sein des organisations.

Dans le cas des techniques spécifiques destinées à rendre l'organisation plus efficace et plus démocratique on retrouve: des guides de planification de réunions, la préparation d'ordres du jour et de procès verbaux, le diagnostic de problèmes internes, des manuels des fonctions de coordinateurs et présidents d'assemblées, etc. Enfin, la plupart de ces techniques concernent l'amélioration des aspects formels du fonctionnement interne de l'organisation.

3.7 L'éducateur

a) Fonctions et autorité de l'éducateur

La fonction principale de l'éducateur, dans ce modèle, est de diriger et d'animer la formation intégrale des organisations populaires. La création de

méthodes et de formules pédagogiques adéquates à la réalité populaire devient également une fonction essentielle. L'éducateur est avant tout un spécialiste de la pédagogie populaire, il est aussi un cadre intellectuel conscientisé.

L'autorité de l'éducateur est fondée, d'une part, sur le charisme pédagogique que lui donne son savoir (ses connaissances générales sur la réalité sociale), et d'autre part, sur un savoir-faire (sa maîtrise de techniques pédagogiques actives) et un savoir-être (ses attitudes égalitaires et son engagement dans les causes populaires en général, un engagement d'éducateur plutôt que de militant [voir Modèle 1]).

b) Rapport au pouvoir

L'éducateur exerce le pouvoir à toutes les étapes: la programmation, les buts, la dynamique, les formats, les durées. Bref, il contrôle l'ensemble du processus pédagogique malgré les nombreuses occasions de participation proposées au groupe.

Ce pouvoir est exercé sans toutefois être accepté par l'éducateur (Torres, 1986; Giannoten, 1988). Ce dernier essaie de transférer son pouvoir aux participants de façon progressive, en les amenant à maîtriser des techniques pédagogiques, ainsi que le cadre théorique d'analyse des réalités sociales. Cependant, l'éducateur conserve un fort pouvoir

pédagogique en tant qu'animateur amical, qui enseigne à travers l'humour et l'expression artistique.

3.8 Le rituel organisationnel de l'activité pédagogique

a) Négociation et consultations Comme dans le modèle précédent, les consultations ou les négociations en ce qui concerne l'agenda, la méthode et les buts sont presque inexistantes. L'activité étant assez structurée et les buts de formation définis à l'avance, il n'est pas question d'une remise en cause de l'ensemble.

b) Participation Elle est demandée et acceptée sous plusieurs formes (verbale, gestuelle, dramatique, écrite, graphique) et à plusieurs fins (poser des questions, faire des commentaires, raconter une expérience, donner des exemples). La participation active s'inscrit donc dans la dynamique et dans les buts de la formation. Il s'agit d'une participation dirigée, axée sur l'expression et devant servir à l'atteinte des objectifs pédagogiques; elle devient donc une participation exécutive.

c) Discipline et spontanéité Discipline et spontanéité sont combinées dans l'activité de formation. En effet, la spontanéité des éducateurs et des participants s'inscrit dans le cadre d'une discipline flexible qui vise l'atteinte des objectifs et non la discipline en soi (conditionnement scolaire).

d) Langage Les façons de parler mises en valeur sont les expressions naturelles des participants qui rendent compte de leur vécu et de leurs expériences réelles dans l'organisation. La recherche de langages autres que la parole est fortement mise en valeur par les éducateurs. De leur côté, les éducateurs utilisent un langage propre au domaine de l'animation et relativement spécialisé.

En générale, dans ce Modèle 2, l'usage du langage symbolique et populaire est fortement stimulé.

e) Climat affectif Dans cette démarche pédagogique un climat affectif assez amical s'installe parmi les participants. Le déblocage de l'expression et la "libération de la parole" étant des buts en soi, on utilise plusieurs techniques visant la communication entre participants dans un climat de confiance. Le climat affectif émerge du travail en équipe, de l'humour, des exercices de créativité et de réflexion, bref, de la participation active aux activités. Cela diffère d'autres styles de formation où l'affectivité découle d'un travail d'introspection centré sur la personne et sur le vécu individuel. Cette approche est partiellement présente dans le Modèle 5, comme on le verra plus loin.

f) Type de leadership On met en valeur un leadership fondé sur un charisme pédagogique nouveau de l'éducateur ou du leader, qui possède la maîtrise des

techniques participatives et des moyens de communication verbaux et non verbaux. Du côté participants, le leadership qui ressort est fondé sur la participation active à l'atelier.

g) Hiérarchies renforcées Mise à part la hiérarchie associée à l'éducateur, qui a tendance à être minimisée au cours de l'activité, il n'y a pas de hiérarchies (préalables à l'activité) qui se voient renforcées. L'esprit d'égalité tend à effacer les différences de sexe, de scolarité, d'expérience, etc.

3.9 Courants pédagogiques en présence

Les courants pédagogiques les plus directement associés à ce modèle sont: la pédagogie de la conscientisation de Paulo Freire (en ce qui concerne la méthode éducative globale), le populisme pédagogique (en ce qui touche la primauté de la méthode sur les contenus) (Paiva, 1982), l'école active (ou nouvelle école européenne, en ce qui a trait à l'approche didactique centrée sur l'apprenant et sur l'utilisation de techniques actives), et certains éléments de la pédagogie de Lénine (en ce qui concerne la priorité assignée à la formation des dirigeants) (E-4; Mandel, 1976; Palacios, 1978; Torres, 1986).

L'axe est l'idéologie.

MODELE 3

(AXE SUR UNE EDUCATION DEMOCRATIQUE)

1. NIVEAU STRATEGIQUE DE L'ORGANISATION

1.1 Conception générale de l'organisation et rôle de l'éducation populaire

a) Les raisons (pour s'organiser)

La domination qu'exerce le système capitaliste sur le plan économique et culturel telle que décrite dans les Modèles 1 et 2 est également présente dans ce modèle.

L'accent est ici mis sur le droit de tous les secteurs de la société à s'organiser pour participer au pouvoir social et politique en tant que citoyens (Sainz, 1987). Ce droit, consacré pourtant par les lois, a été retiré aux secteurs populaires. L'organisation sociale est devenue, dans certains contextes et conjonctures, un délit. Dès lors, les grandes masses populaires et la société civile doivent récupérer leur droit à l'organisation ainsi que l'expertise et le savoir-faire que son exercice requiert (E-3; E-7).

La surveillance et la participation que la société civile doit exercer en vue du fonctionnement juste et démocratique de toute société passent alors par la consolidation d'un mouvement populaire autonome (Meza, 1988; E-16).

b) Les finalités sociétales

Devant cette situation, l'alternative est la lutte pour la démocratisation de la société dans tous les espaces possibles en privilégiant la création d'organisations populaires. Ces organisations progressant dans un processus d'unité devront viser la création d'un grand front démocratique populaire capable d'intégrer toutes les forces de la société civile et politique (Ibanez, 1983; Frias et Romero, 1985; Equipo pueblo, 1986). Ce nouveau mouvement populaire sera en mesure de définir des approches et des méthodes d'action visant le renouvellement de la politique traditionnelle des partis de gauche (sans toutefois les remplacer) (Iguiniz, 1985; E-7; E-16).

c) Le rôle général de l'éducation populaire

Les tenants de ce modèle situent l'intervention pédagogique comme auxiliaire à la consolidation du mouvement populaire en tant que sujet politique. Ce sujet est le protagoniste de la démocratisation de la société actuelle ainsi que celui de l'élaboration d'un projet social alternatif (Basombrio, 1988). Le rôle de l'éducation populaire est de contribuer à ce processus dans le domaine de l'information, de la culture et de la recherche. Il s'agit d'une contribution non exclusive car d'autres secteurs sociaux et politiques ont également un apport pédagogique. De plus l'action

de l'éducation populaire ne s'arrête pas au pédagogique, elle touche également les domaines social et politique.

L'éducation populaire agit à l'intérieur même du mouvement populaire; cela implique un lien organique dans un esprit d'unité dans la diversité. Engagés dans les luttes d'un mouvement populaire concret, les organismes d'éducation populaire en tant qu'instances de la société civile, gardent toutefois leur caractère institutionnel (Iguiniz, 1985; Schmelkes, 1990; E-7; E-3).

1.2 Conception des organisations ou organismes à caractère populaire

- Les organisations de base:

Afin de dépasser leur caractère revendicatif et isolé, les organisations de base doivent s'intégrer au mouvement populaire qui rejoint de près leurs intérêts (front, coalition, coordination; mouvement urbain, paysan ou ouvrier, etc.). Cette intégration n'est pas le fait d'une conscience politique (conceptuelle), elle passe par l'unité d'action. On insiste moins sur l'adhésion idéologique au mouvement populaire que sur une intégration à partir des actions, des mobilisations concrètes qui rejoignent le quotidien populaire (E-3; E-7; E-16).

On estime nécessaire la multiplication d'organisations de base qui tout en étant autonomes,

participent au mouvement populaire dans le but d'élargir ses rangs.

- Le mouvement populaire:

Comme dans le Modèle 2, les tenants de ce modèle insistent sur l'importance du mouvement populaire. Cependant, ici on n'attend pas l'apparition d'une avant-garde qualifiée pour conduire le mouvement populaire. Il est plutôt question de renforcer ce mouvement, qui agit notamment dans le social, afin qu'il puisse transférer ses acquis démocratiques au champ du politique, des organisations et des partis politiques (Ibanez, 1983).

L'éducation populaire intervient de façon prioritaire dans ce mouvement populaire en établissant des liens, des rencontres en créant une unité d'action et en rapprochant les organisations de base. On intervient dans le but d'appuyer la démarche des vraies écoles de démocratie que sont les nouvelles formes d'organisation issues des luttes populaires d'aujourd'hui (Longoria, s/d; Sainz, 1987; ALAI, 1988; Meza, 1988; CEAAL, 1990).

- Le mouvement social:

Sa composition sociale étant clairement différenciée de celle du mouvement populaire, il peut agir dans des sphères-clés qui lui sont propres (l'écologie, la culture, les droits humains, l'art, les revendications ethniques et de sexe, etc.). Dès lors, ce

mouvement social est appelé à jouer un rôle important et complémentaire à celui du mouvement populaire. La lutte pour la démocratisation de la société n'est pas vue comme le domaine exclusif des secteurs populaires.

- Les partis:

Ils sont reconnus comme des forces de représentation politique agissant au niveau de la question publique et de l'Etat. Bien que des critiques soient formulées à leur endroit (excès de centralisation, recherche du pouvoir, bureaucratisation, etc.), on reconnaît leur champ d'action spécifique et leur expertise (Cetrulo, 1988; E-7; E-18; Vital, 1989).

On s'attend à une reformulation de l'action des partis grâce aux alternatives créées au sein du mouvement populaire autonome. Le support aux luttes électorales ou autres menées par les partis d'opposition peut être privilégié lorsque la conjoncture nationale est favorable à l'élargissement de la lutte démocratique, même au plan électoral (E-3).

- Les ONG d'éducation populaire et de développement:

Elles sont des espaces de la société civile à préserver qui, grâce à leur connaissance des processus populaires, peuvent contribuer à la définition d'un projet alternatif de société. Les ONG ne remplacent pas l'avant-garde ni l'initiative populaire, ils doivent

être toujours au service du mouvement populaire (Casa de las Américas, 1988; Gutierrez, 1990).

L'accent est mis sur le mouvement populaire.

1.3 Conception de l'intervention dans/pour l'organisation

a) Lieu d'intervention privilégié

Les éducateurs privilégient l'intervention auprès des organisations qui font partie d'une branche spécifique du mouvement populaire (paysans, syndicats, groupes urbains populaires, enseignants, etc.). En ce qui concerne les organisations de base, ce modèle privilégie les organisations régionales pouvant intégrer leurs actions à celles des mouvements populaires plus larges (E-3; E-16; E-18).

L'éducation populaire s'insère également dans les réseaux d'organisations ayant pour but l'unité du mouvement populaire (confédérations, coalitions, unions, etc.).

b) Sujets de l'organisation

Tous les sujets sociaux marginalisés peuvent être l'objet de l'intervention dans ce modèle. Le critère est alors autant classiste que multi-classiste, privilégiant les sujets regroupés en fonction d'un secteur d'activité "x" (métier, école, art et logement) ou d'un territoire commun (quartier, paroisse, terrain collectif, etc.).

c) Définition du mode organisationnel

Les éducateurs, dans leur intervention pédagogique, n'ont pas pour fonction de définir le mode d'organisation populaire à suivre. En général, ils s'insèrent dans des organisations autonomes ayant déjà leur propre formule organisationnelle. Ils peuvent néanmoins influencer le mode d'organisation des réseaux ou des coalitions.

Ce modèle va insister notamment sur l'exercice de la démocratie interne et sur le professionnalisme des procédures et des mécanismes du mouvement populaire.

d) Direction de l'organisation

Elle est considérée nécessaire et entendue ici comme la direction du processus bâti à partir de l'autonomie des bases et de l'unité des différentes forces de la société civile. La direction du processus transformateur passe par la maturation du sens démocratique de tous les secteurs sociaux qui grâce à l'expertise des forces oeuvrant dans le politique doivent constituer un front démocratique unitaire. La direction commune se fait alors par une convergence des forces autonomes plutôt que par une direction verticale (E-3; E-16).

Ce qui prime est la confiance en la capacité du mouvement populaire de projeter sa force sociale dans le champ politique avec de nouveaux leaderships de nature populaire (Longoria, s/d; Iguiniz, 1985).

e) Champs de travail privilégiés

L'activité des éducateurs est centrée sur la gestion démocratique, la logistique et la recherche.

1.4 Conception des objectifs sociaux

- Le pouvoir Il est à conquérir dans le domaine politique mais aussi à reconstruire dans l'action sociale des masses, dans le vécu du mouvement populaire autonome. C'est en partant de l'exercice du pouvoir direct des masses au sein de leurs propres espaces quotidiens de lutte pour la subsistance que le pouvoir politique alternatif se construit de façon progressive (Ibanez, 1984). En d'autres mots, le pouvoir social issu de l'action sociale des masses devient pouvoir politique (Longoria, s/f).

- La participation Elle est très associée à la construction de la démocratie et comporte au moins deux volets: la participation directe des secteurs populaires à l'intérieur de leurs organisations (en accentuant la participation consultative et décisionnelle), et la participation croissante du mouvement populaire pour le changement des politiques sociales de l'Etat (au moyen de la pression, de la mobilisation, et de l'élaboration d'alternatives). Il s'agit donc d'un mouvement populaire qui doit participer à la vie nationale en tant qu'interlocuteur légitime auprès des pouvoirs politiques

et économiques en place (Frias et Romero, 1985; E-3; E-7; E-9).

- L'identité On reconnaît que la richesse de la réalité populaire de même que la détérioration des conditions de vie des majorités ont fait place à un grand nombre d'identités issues de l'action collective. Tout en ayant une position d'ouverture sur la nature spontanée de ces nouvelles identités qui émergent dans le monde urbain et rural, on va remettre en question (sans toutefois l'exclure) la primauté de l'identité fondée sur la catégorie de classe sociale, au sens marxiste du terme.

- Les besoins Ils ont une place d'importance car il s'agit du moteur de l'action des organisations. Tout en accordant à la satisfaction des besoins la capacité de susciter l'organisation, les tenants de ce modèle y voient l'espace où développer la créativité des masses vers une gestion sociale originale (Gomez, 1981; Meza, 1988; Mejia 1990).

Par ailleurs, la survie du peuple est une question de plus en plus urgente. Cette problématique ne peut pas attendre l'instauration d'un nouveau système. Parvenir à l'auto-suffisance devient donc une priorité sans que soit toutefois oubliée la lutte revendicative-politique.

Le pouvoir, la participation, l'identité et la satisfaction des besoins fondamentaux occupent tous une place de choix dans ce modèle.

1.5 Courants idéologiques en présence

Dans ce Modèle (3) sont présentes plusieurs conceptions de la stratégie organisationnelle de la pensée révolutionnaire (Marx, Lénine, Mao, Gramsci, Bolivar, Sandino, Mariatégui, Zapata, etc.).

La stratégie organisationnelle telle que définie ou non dans ce modèle est une véritable mosaïque de courants divers mais ce qui prime est l'ouverture aux nouvelles formules et stratégies créées par le mouvement populaire latino-américain. Cependant l'influence la plus marquante est la "ligne de masses" (courant latino-américain inspiré de la pensée de Mao). De ce courant l'on retient des aspects très ponctuels, notamment l'autonomie des masses reliées par un centre opérationnel (E-9).

2. NIVEAU DE L'ORGANISATION DE BASE

2.1 Nature de l'organisation de base

a) Buts prioritaires Les organisations de base ou les organisations plus larges participant au mouvement populaire dans lequel interviennent

prioritairement les éducateurs du présent modèle ont les caractéristiques suivantes :

Leurs buts sont pragmatiques et visent la solution de problèmes touchant un large secteur de la population (logement, terre, égouts, hausse des prix, routes, marchés, transport public, etc.). A partir de ces buts immédiats, les organisations vont se donner des buts plus politiques de revendication et de dénonciation au moyen de la mobilisation (Razeto, 1988).

b) Structure La structure caractérisant ce type d'organisations peut être très variable. Ainsi on retrouve autant des structures spontanées et simples que des structures complexes. La tendance répandue dans le mouvement populaire est de refuser la formalisation de la structure et la division du travail (directive/bases) au nom de la démocratie populaire à tout prix. Ainsi, le plus souvent, on voit une structure minimale (simple) qui tend à changer ou à disparaître, l'assemblée étant l'instance privilégiée du pouvoir et des prises de décision (ALAI, 1988; E-7).

c) Rapports internes Ces organisations accordent une valeur prioritaire à la participation, à la volonté de la majorité, à l'égalité, à la combativité et à la solidarité (Razeto, 1988; E-3; E-18)

d) Leadership Les leaders populaires exercent une autorité et un pouvoir discrets. Le leadership est plutôt de représentation ou

d'orientation que d'exercice d'un pouvoir délégué. Il est fondé sur un savoir-faire relié à l'action et à la capacité de négociation et de mobilisation (GIA s/d; E-7).

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base

a) Les buts concrets

Ce type d'intervention intègre les mêmes buts de support à l'organisation que les modèles précédents (1 et 2), mais l'accent est mis sur le fonctionnement démocratique interne des organisations, coalitions ou coordinations unitaires. De plus, une des caractéristiques de ce Modèle 3 est d'offrir un soutien plus concret au mouvement populaire. L'apport de l'intervention se situe donc au niveau logistique de l'action, visant le professionnalisme et l'autonomie des organisations (E-3; E-7).

b) Les critères de succès sont: la croissance et la consolidation d'un mouvement populaire autonome capable de définir lui-même sa stratégie organisationnelle dans une perspective unitaire. Un autre critère important est la nature démocratique des rapports internes.

2.3 Conception de la démocratie interne

a) Existence Il existe une conception définie de ce que doit être la démocratie dans les

organisations populaires. Cette conception doit être enrichie par les formules démocratiques originales issues du mouvement populaire lui-même. Bien que proche des conceptions de la démocratie des Modèle 1 et 2, la conception du Modèle 3 privilégie davantage l'ouverture aux initiatives populaires. Par conséquent, les principes démocratiques véhiculés ici ne sont pas considérés par les éducateurs de ce modèle comme une version finie qui doit être apprise et enseignée.

b) Inspiration et c) Eléments-clés

Tout comme dans le Modèle 2, la conception de la démocratie proposée ici s'inspire des principes de centralisation des fonctions, de participation libre et critique des bases, d'autonomie relative de chaque unité organisationnelle, de représentativité, de délégation des pouvoirs, et de division rotative des responsabilités.

Les sources doctrinaires de ces principes sont diverses. On y retrouve la conception centraliste de Lénine ainsi que la démocratie libérale de représentation et de délégation des pouvoirs, et la notion d'autonomie des masses de la conception maoïste (Por una línea...s/f; OIR-LM 1985; Sainz, 1987; Meza, 1988).

Ce modèle insiste cependant sur l'importance d'une direction collective contrôlée par les bases de l'organisation (E-3; E-16; Equipo Pueblo, 1986). Ainsi,

malgré les parentés avec les modèles précédents, l'accent est mis sur la participation et la supervision des bases plutôt que sur la direction et le pouvoir (Voir Modèle 1).

2.4 Tactique d'action face à l'Etat

a) La position des éducateurs

Ils ont tendance à respecter les tactiques définies par les organisations populaires, leur but étant d'aider à l'analyse objective des situations concrètes pour empêcher les actions suicides de conflit ouvert dirigées contre l'Etat. La tendance, chez les éducateurs, est la combinaison de tactiques de pressions revendicatives, de négociations et parfois de confrontation, pourvu que le résultat soit la conquête d'espaces politiques découlant de l'action sociale du mouvement populaire.

b) La position des organisations Tout comme pour le Modèle 1, elle varie selon le type d'organisation, la conjoncture, la région et le pays en question. Cependant, on observe dans les organisations auprès desquelles oeuvrent principalement les éducateurs inspirés par ce modèle, une tendance en faveur des mouvements revendicatifs et des mouvements d'opposition ouverte (non violente) à l'égard de l'Etat. Bref, ce sont des organisations concernées directement par l'Etat.

3. NIVEAU PEDAGOGIQUE

3.1 Conception pédagogique de l'intervention

a) Conception du processus pédagogique

Le processus pédagogique est ici centré sur l'action et sur la mobilisation des organisations populaires. Tout ce qui sert à la croissance des groupes en fonction de leur intervention efficace sur le milieu est privilégié et considéré comme étant éducatif.

On insiste sur l'importance de développer l'autonomie en vue de résoudre les problèmes dans une démarche collective. Une autre centration de l'action pédagogique est l'expérience de lutte et le vécu collectif.

b) Espace éducatif privilégié C'est, avant tout, l'action. Elle est source de formation permanente, car on croit que l'apprentissage organisationnel passe par l'action et les mobilisations collectives. L'analyse, la systématisation et l'évaluation de l'action, sont également importantes mais de façon plus ponctuelle.

3.2 Capacités organisationnelles

a) Problématique et besoins

Tout comme dans le Modèle 1, les tenants de ce modèle soulèvent des problèmes tels le manque de formation politique, l'aliénation, et les intérêts

immédiats qui empêchent les secteurs populaires de participer à la construction d'une société démocratique fondée sur un projet populaire.

Néanmoins, l'accent est mis ici sur la problématique interne des organisations populaires telle la lutte pour le pouvoir, le manque de continuité et d'efficacité dans la réalisation d'actions planifiées. Ceci empêche le mouvement populaire de dépasser la sphère locale et d'avoir un impact dans le champ politique (E-1; E-9; Sainz, 1987; Meza, 1988).

Au niveau des organisations de base, la problématique est centrée sur les défauts individualistes tels l'apathie, l'opportunisme, la passivité, le sectarisme et le divisionnisme.

b) Définition des capacités

Les capacités que les éducateurs s'attendent à voir développées grâce à leur intervention pédagogique pour contrer (en partie) la problématique ci-haut présentée sont:

- une conscience organisationnelle plus solide;
- le développement de compétences techniques et d'habiletés de gestion, de direction, d'information, de prise de décisions, d'évaluation et de planification, et ce à tous les niveaux de l'organisation;
- le renforcement de la confiance des organisations en elles-mêmes en vue de développer leur sens de l'autonomie, tout en réduisant les dépendances

(face à l'Etat, à l'Eglise, aux ONG, et aux partis politiques).

A la différence de ce que l'on retrouve dans le Modèle 2, l'amélioration du fonctionnement organisationnel est centrée sur la dynamique réelle de l'organisation plutôt que sur celle du groupe de formation.

3.3 Contenus

a) Type de savoirs

En étroite relation avec la conception du processus pédagogique centré sur l'action (voir composante 3.1), le type de savoir privilégié pour améliorer le fonctionnement de l'organisation est le savoir-faire.

Principaux contenus au niveau du savoir-faire:

Ils se recoupent avec ceux du Modèle 1 (voir composante 3.3) mais avec une nuance: dans le Modèle 1 on situe ces contenus dans une perspective d'action politique (frôlant parfois le prosélytisme) tandis que dans le Modèle 3, on se situe dans la perspective d'une intervention sociale de masses.

De plus, le présent modèle insiste sur des contenus visant le professionnalisme des organisations et leur autonomie; ceci comprend par exemple: le financement, l'élaboration de projets, l'informatique, la préparation de grands événements (congrès, colloques, assemblées), les droits humains, les relations internationales, etc.

Principaux contenus au niveau du savoir-être:

- normes et principes démocratiques de fonctionnement: attitudes, valeurs, responsabilités, motivations, décisions;
- approches constructives pour contrer les vices individualistes affectant la vie de l'organisation;
- solidarité et coopération horizontale vis-à-vis d'autres organisations populaires (Longoria s/d).

3.4 Aspects méthodologiques généraux

a) La méthode de base qui prévaut sous ce modèle est basée sur l'actualisation des organisations populaires, sur l'animation collective et sur l'accompagnement militant. Cette combinaison de méthodes, fait en sorte que l'éducateur devient un conseiller et un facilitateur d'un apprentissage dans et pour l'action. Au cours de cet apprentissage-action, les participants ont un rôle actif à jouer dans leur propre formation collective (E-3; Danis, 1981; Cetrulo, 1988).

b) Formats Dès le moment où la formation est centrée sur l'action réelle des groupes, on n'a pas de prédilection marquée pour certains formats servant aux activités de formation. Il y a, par contre, une préférence pour les formats liant directement la formation à l'action, par exemple: groupes de tâche, équipes de travail visant une intervention concrète,

comités spécialisés, recherche-action, étude du milieu, assemblées, réunions mensuelles ou hebdomadaires, visites à d'autres organisations, échanges d'expériences.

Néanmoins, on peut également retrouver des formats qui sont davantage associés à d'autres modèles ou méthodes pédagogiques, tels: théâtre éducatif, sessions de formation, ateliers, séminaires, débats, journaux, diaporamas, ciné-forum, etc.

c) Stratification La formation ou plutôt l'accompagnement dans l'action repose sur des dirigeants ou représentants issus de la base. La stratification est présente lorsqu'il s'agit de procédures ou d'habiletés dont les dirigeants ont besoin pour accomplir une tâche. La formation stratifiée est donc fonction des responsabilités plutôt que des rangs occupés dans l'organisation.

3.5 Ancrage de la formation et identités pédagogiques

a) Nature du regroupement Le groupe en formation correspond au groupe de tâche. Ce sont les membres de l'organisation qui partagent une adhésion organisationnelle, un emploi, un territoire ou un habitat.

b) Identités renforcées L'activité pédagogique va renforcer l'identité de membre de l'organisation de

base. Elle valorise aussi le fait de faire partie d'une organisation spécifique et distincte (la coopérative, le mouvement, le front, le quartier, etc.) (Taller Guadalajara, 1987; CED, 1988).

3.6 Techniques et moyens pédagogiques

Aucune technique ou moyen pédagogique ne domine dans ce modèle. Celles que l'on utilise, ont une utilité assez ponctuelle et pratique dans le fonctionnement de l'organisation, par exemple: agendas, tableaux de planification d'activités, guides d'évaluation, rapports, etc. Ces techniques sont élaborées en cours de route, en fonction des besoins concrets des organisations.

3.7 L'éducateur

a) Fonctions et autorité de l'éducateur

La fonction principale de l'éducateur est d'assister les organisations dans leur démarche globale (action et formation), notamment sur des aspects concrets: informations, procédures, mécanismes. Son autorité est fondée sur son engagement concret dans l'action collective et sur un savoir-faire relié aux méthodes d'organisation. L'éducateur devient ainsi un accompagnant militant, un conseiller.

b) Rapport au pouvoir

L'éducateur exerce un pouvoir restreint, notamment en ce qui concerne l'orientation de la formation et les méthodes employées. Les buts, les contenus, la démarche, l'évaluation restent, en général, entre les mains du groupe de formation. L'éducateur est conscient de son pouvoir, il l'assume tout en essayant de déléguer ses fonctions aux membres du groupe.

3.8 Le rituel organisationnel de l'activité pédagogique

a) Négociation et consultations Les buts, les sujets et la durée (gestion du temps) font l'objet de consultations et/ou de négociations avec les membres du groupe. Normalement elles ont lieu avant l'activité et parfois durant l'activité s'il y a lieu.

b) Participation On demande une participation verbale pertinente aux sujets traités, à des fins décisionnelles ou consultatives. La participation est surtout verbale et factuelle, c'est-à-dire l'accomplissement de tâches de coordination, de secrétariat, d'animation, etc., bref une participation axée sur la prise en charge.

c) Discipline et spontanéité Discipline et spontanéité sont combinées dans l'activité de formation, le climat étant détendu et amical. Néanmoins les

activités sont marquées par une discipline que l'on pourrait qualifier de solennelle et que les participants accordent aux rencontres, lorsqu'ils prennent la relève de l'éducateur.

d) Langage Tout comme dans le modèle précédente (2), la dynamique pédagogique stimule des façons de parler naturelles, propres au langage populaire. Les éducateurs mettent en valeur l'expression libre des participants qui fait appel aux métaphores et aux représentations propres à la culture locale. Les éducateurs utilisent en général le même langage, il n'y a pas d'écart avec le langage des participants. C'est le langage verbal qui prévaut.

e) Climat affectif Il apparaît dans les activités de formation (rencontres, assemblées, etc.) d'une façon naturelle, sans recourir à des dispositifs psychologiques. Ce climat découle, croyons nous, de l'interaction des participants dans la réalisation des tâches collectives. L'intégration de l'éducateur à la démarche quotidienne des organisations contribue également à l'établissement de ce climat.

f) Type de leadership Un double leadership est présent, celui de l'éducateur et celui des participants qui ont la direction formelle de l'activité. Le premier est fondé sur l'expertise tandis que le deuxième est fondé sur le rôle de représentation assigné par les participants eux-mêmes.

Des leaderships spontanés (non assignés formellement) sont axés sur l'expérience et sur la maîtrise de la parole.

g) Hierarchies renforcées Les hierarchies ont tendance à s'effacer, le climat démocratique et égalitaire domine.

3.9 Courants pédagogiques en présence

Ce modèle ne présente pas de parenté directe avec des courants pédagogiques. Cependant on reconnaît l'influence de la pensée pédagogique de Freire (dans ses fondements épistémologiques plutôt que dans sa méthode), l'autogestion pédagogique d'Oury (dans sa conception de la classe en tant qu'organisation démocratique, (Palacios, 1978) et l'animation collective en tant que méthode centrée sur l'action collective, (Danis, 1981).

L'axe est la gestion et la démocratie interne.

MODELE 4

(AXE SUR UNE EDUCATION COMMUNAUTAIRE)

1. NIVEAU STRATEGIQUE DE L'ORGANISATION

1.1 Conception générale de l'organisation et rôle de l'éducation populaire

a) Les raisons (pour s'organiser)

La critique de la société exprimée par les tenants de ce modèle rejoint en termes généraux celle des trois modèles précédents en ce qui concerne la domination qu'exerce le système capitaliste. Parmi les conséquences les plus graves de cet état de fait on souligne: l'appauvrissement, la crise d'identité et la destruction de l'environnement (Sanchez, 1989; E-2; E10).

Cependant, on retrouve des différences de conception remarquables. Tout d'abord dans ce modèle on rejette une lecture de la domination basée exclusivement sur une analyse des antagonismes économiques (domaine du travail-production) (Danis, 1981; Mejia, 1990; E-2). En revanche, on privilégie le champ culturel, communautaire et micro-social comme étant l'enjeu de conflits et de tensions. C'est le domaine où la domination se reproduit et donc où la contestation transformatrice peut être importante.

Par ailleurs, on ne croit pas à une domination absolue et omniprésente de l'Etat capitaliste car la

population y résiste d'une façon créative au niveau culturel, économique, écologique, etc. L'organisation doit stimuler et appuyer ces manifestations dans le but d'élargir la potentialité créatrice des communautés et des institutions agissant à la base de la société où le contrôle des forces dominantes n'est pas total (Evers, 1984; PDP, 1989).

b) Les finalités sociétales

L'action collective ainsi que les espaces d'interaction, de socialisation du vécu qui véhiculent de nouvelles orientations de coexistence sociale sont ici synonymes d'organisation (E-10).

La finalité ultime de l'organisation de base est de stimuler la reconstruction de pouvoirs locaux autonomes ayant une capacité de résistance et d'auto-détermination et de créer de nouvelles valeurs et de nouveaux rapports sociaux alternatifs (Mejia, 1990).

L'apport majeur à la transformation de la société passe par "l'articulation de pratiques diverses avec une signification commune capable d'influencer la société globale à partir du quotidien" (Palma, 1988, p.12).

Le défi est de transformer le macro-social, à partir du micro (E-10; E-15; Sanchez, 1989; Broom, 1980).

c) Le rôle général de l'éducation populaire

On ne maximise pas le rôle que l'éducation populaire peut jouer dans la poursuite des finalités ci-haut mentionnées. Il s'agit, tout d'abord, d'être

sensible à la présence des groupes de base qui, dans leur quotidien, sont porteurs de valeurs alternatives. Les éducateurs doivent donc, faciliter le développement des groupes par une immersion totale dans le milieu. Ils agissent comme support dans le cheminement de ces groupes vers l'auto-éducation et l'autonomie.

L'engagement des éducateurs envers les communautés s'établit au moyen d'une insertion totale dans leurs milieux de vie. On rejette l'établissement de liens organiques avec des organisations politiques ou des mouvements populaires revendicatifs (Hernandez, 1985; Garcia, 1985; Casa de las Américas, 1988).

Dans une perspective à long terme, l'éducation populaire doit contribuer à la consolidation d'un mouvement de base qui en élargissant le concept du politique, établit la base d'un nouveau paradigme de coexistence sociale pour l'ensemble de la société (Sanchez, 1989; E-2; E-10).

1.2 Conception des organisations ou organismes à caractère populaire

- Les organisations de base:

Ce type d'intervention accorde la priorité aux groupes de base. L'organisation est ici avant tout communautaire, c'est-à-dire tout groupe restreint qui en plus de partager un intérêt spécifique, partage aussi

un territoire, une problématique globale et une culture commune préalables à leur regroupement.

- Le mouvement populaire et les partis politiques:

On rejette l'intervention auprès de ces instances considérées comme inefficaces ou insuffisantes pour atteindre les buts d'une transformation démocratique et participative de la société. On souligne des défauts tels la massification des luttes, la concentration de l'action sur l'Etat, les vices au niveau du pouvoir, l'absence d'une pensée fondée sur la sagesse et le savoir des communautés réelles, etc.

- Le mouvement social:

Il est conçu comme une nouvelle force agissant dans des espaces auparavant laissés aux mains de l'Etat ou dans des espaces nouveaux (p. ex. lutte des femmes, mouvement écologiste). De par sa nature sociale et constructive, le mouvement social peut rejoindre les objectifs des organisations communautaires (de base), soit humaniser les rapports sociaux et acquérir une expertise capable de mettre de l'avant des projets alternatifs de développement ancrés dans la réalité.

Bref, le mouvement social devient ainsi l'allié le plus proche des organisations communautaires.

- Les ONG d'éducation populaire et de développement:

Ce sont des nouveaux acteurs sociaux devant inscrire leur action dans les organisations

communautaires. Le savoir et la perspective que leur fournit l'immersion chez le peuple place ces ONG dans une position privilégiée pour agir comme une force autonome et solide. L'efficacité de la présence des ONG dans la société passe par des actions conjointes, l'établissement de réseaux, de systèmes de communication, d'échanges horizontaux entre les bases. L'autonomie institutionnelle est de rigueur dans ce modèle ainsi que le rejet des affiliations (E-2; E-6; E-10; PDP, 1987).

1.3 Conception de l'intervention dans/pour l'organisation

a) Lieu d'intervention privilégié

Les organisations communautaires de base, notamment celles ne faisant pas partie de réseaux ou d'organisations centralisées déjà existantes sont les lieux d'intervention privilégiés.

b) Sujets de l'organisation

L'intervention se déroule notamment auprès de personnes vivant en marge de la structure économique et politique de la société. Ce sont les sujets dont l'existence quotidienne est la plus marginalisée de la société nationale et qui sont donc les plus autonomes, face aux pouvoirs établis.

c) Définition du mode organisationnel

Il est défini par l'ONG d'éducation populaire en

consultation avec la communauté. On tient compte des modes traditionnels d'organisation et des coutumes de la culture locale. L'accent est mis sur l'entraînement à la gestion autonome sous le contrôle de la communauté.

d) Direction de l'organisation

Il y a rejet de toute forme de direction externe s'exerçant sur l'organisation de base. On ne croit pas aux affiliations verticales visant l'utilisation du peuple en tant que masse à des fins politiques. Cependant, le développement de liens et d'échanges entre l'organisation de base et d'autres mouvements est bien vu (Hernandez, 1988). Entre les organisations de base, les liens à créer passent par des réseaux et par des systèmes de coordination horizontaux (E-6; E-10; Razeto, 1988; Fernandez, 1990).

e) Champs de travail privilégiés

En vue de consolider l'organisation, les champs de travail privilégiés dans ce modèle sont: l'économie, l'écologie, l'auto-gestion, la formation polyvalente.

1.4 Conception des objectifs sociaux

- Le pouvoir Ce quatrième modèle insiste sur la reconstruction des pouvoirs locaux. Il s'agit d'un pouvoir social ayant une force instituante (Lapassade, 1985) telle qu'il génère une nouvelle conscience sociale ainsi qu'une autre approche du pouvoir que l'on

veut décentralisé (Sanchez, 1989). On rejette la prise du pouvoir politique en tant que solution.

- La participation On n'y accorde pas une grande importance. La participation n'étant pas un objectif en soi, elle doit être suscitée tout en respectant le rythme et les habitudes culturelles de la population. Ainsi, on n'insistera pas trop sur une participation verbale ou expressive. C'est la participation exécutive (capacité d'exécution autonome) et décisionnelle (auto-détermination) qui prévalent.

- L'identité C'est là-dessus que les tenants de ce modèle concentrent tout leur intérêt. La crise d'identité associée à l'aliénation est à la base de leur analyse de la société. Dès lors, la récupération d'une identité culturelle propre ancrée dans le vécu communautaire est un des objectifs fondamentaux de l'organisation. Cette identité vise l'affirmation de la dignité humaine, elle est associée à l'autonomie et à la libération tant des individus que des collectivités (Evers, 1984).

- Les besoins Leur satisfaction au moyen de l'action collective et de l'intervention pédagogique est autant un but qu'un moyen. L'extrême misère dont souffre la majorité de la population exige la recherche de solutions qui ne soient pas assujetties à la volonté de l'Etat. On ne croit pas que l'action revendicative soit efficace pour parvenir au bien-être minimal

(Razeto, 1988). Assurer ce bien-être à la population permet de créer une résistance autonome de même que l'auto-détermination en matière de développement régional. La satisfaction des besoins tant matériels qu'humains devient, dans un premier temps, le point de départ, l'axe du regroupement communautaire (GIA s/d; E-2; Razeto, 1988).

L'accent est mis sur l'identité et l'auto-subsistance.

1.5 Courants idéologiques en présence

Tout comme dans les autres modèles, la présence de certains courants politiques ou sociologiques se voit ici intégrée dans une pensée propre très marquée par la réalité latino-américaine. On reconnaît l'influence de l'anarchisme (en ce qui a trait au refus des pouvoirs externes), celle du populisme (en ce qui concerne la vision du peuple comme source d'alternatives et de savoirs) et, plus récemment on partage quelques points communs avec le courant des nouveaux mouvements sociaux (E-10; Evers, 1984; Palma, 1987; Sanchez, 1989).

2. NIVEAU DE L'ORGANISATION DE BASE

2.1 Nature de l'organisation de base

a) Buts prioritaires Les organisations de base de type communautaire qui représentent dans ce

modèle la cible de l'intervention sont diverses, cependant les communautés indiennes et les communautés rurales éloignées dominant. Les buts de ces regroupements sont pragmatiques, internes et centrés sur la subsistance et la formation technique. L'esprit qui oriente la poursuite de ces objectifs est celui de l'auto-développement (Lafon, 1984; Razeto, 1988; Praxis, 1988).

b) Structure Le plus souvent, ces organisations communautaires possèdent une structure simple. Cependant, il peut y avoir des structures complexes plus formalisées; cela dépend notamment de l'évolution de chaque regroupement communautaire. Lorsque les organisations communautaires deviennent régionales, leur structure a tendance à devenir complexe (E-6; GIA s/d).

c) Rapports internes Dans leurs relations internes, ces organisations valorisent la coopération, le service, l'efficacité, le respect de l'autorité, les hiérarchies et les traditions (Razeto, 1988).

d) Leadership Le leadership interne qui prévaut dans ces organisations communautaires est ferme et fondé sur un savoir-faire relié à l'expérience et sur un savoir-être relié à une trajectoire de service et à un rôle d'arbitre moral (E-2; E-6; Padilla, 1980).

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base

a) Les buts concrets Il s'agit de travailler au sein des groupes communautaires afin qu'ils puissent atteindre une gestion autonome, et un ancrage réel dans la vie communautaire traditionnelle (E-2; Almeida et Al. 1989).

Le champ d'action des éducateurs déborde l'action pédagogique pour se situer dans la perspective globale de la vie des communautés (production, travail, consommation, culture, ressources naturelles, droits humains, santé, logement, formation technique, etc.) (PDP, 1987; Razeto, 1988). Au niveau de l'organisation, on centre les efforts sur l'efficacité économique, l'auto-suffisance et la gestion.

b) Les critères de succès Un de critères que se donnent les éducateurs sur le plan organisationnel est l'existence de réseaux régionaux d'organisations communautaires de base autogérées mettant en pratique de nouvelles valeurs sociales et autonomes de toute institution externe (y compris les ONG).

Un autre critère tout aussi importante est l'ancrage réel de ces organisations dans la dynamique communautaire (E-2; E-10; Praxis, 1988).

2.3 Conception de la démocratie interne

a) Existence Il n'y existe pas de conception prédéfinie. On s'interroge profondément sur le sens nouveau à donner à la démocratie au niveau de la base sociale et du quotidien. En ce qui concerne le modèle de démocratie à suivre dans les organisations comme telles, il doit émerger de la pratique collective communautaire.

On porte une attention spéciale aux conceptions démocratiques fondées sur la tradition populaire s'éloignant ainsi sous certains aspects du système occidental de représentation et de délégation du pouvoir.

2.4 Tactique d'action face à l'Etat

a) La position des éducateurs

b) La position de l'organisation

Les deux variables sont traitées ensemble car il n'y a pas de distinction évidente entre la position des éducateurs et celle des organisations de base. L'Etat n'est pas au centre des préoccupations car on croit que le vrai changement ne passe pas par les macro-structures centralisées du pouvoir en place. Par ailleurs, l'existence même de nombreuses communautés démunies témoigne d'une résistance en marge de l'assistance gouvernementale (PDP, 1987).

Plus concrètement, au niveau de l'intervention dans des organisations communautaires, la relation avec l'Etat est souvent inexistante ou, dans certains contextes, elle se limite à la négociation. Cette négociation peut poursuivre divers objectifs, tels que faire respecter les droits humains, profiter de ressources matérielles et des services (CED, 1988).

3. NIVEAU PEDAGOGIQUE

3.1 Conception pédagogique de l'intervention

a) Conception du processus pédagogique

L'éducation populaire, conçue ici dans le sens le plus large, ne s'arrête pas au pédagogique, elle se retrouve tout au long du processus vécu par l'organisation communautaire et par les éducateurs eux-mêmes. Le centre du processus éducatif est le vécu entendu ici comme l'expérience tangible du concret par laquelle l'individu (plutôt que le collectif) transforme sa perception du réel. Sous ce modèle le vécu acquiert sa plus grande signification par le travail productif, manuel ou physique (Almeida et Al., 1989).

b) Espace éducatif privilégié

Les tenants du présent modèle voient aussi l'action comme l'espace privilégié de l'apprentissage organisationnel. L'action n'est cependant pas associée à la mobilisation ni à la lutte politique; elle fait

appel au quotidien, à l'évolution lente et progressive du vécu de l'organisation (Almeida, 1989; E-6; E-10).

3.2 Capacités organisationnelles

a) Problématique et besoins

S'éloignant beaucoup des trois modèles précédents, ce quatrième modèle ne considère pas que le problème de l'organisation est dû aux limites propres aux secteurs populaires. On attribue plutôt au système en place les problèmes tels que la crise d'identité, la misère, la colonisation culturelle, etc.; ces problèmes agissent à leur tour contre l'organisation des bases sociales (E-2; E-10).

Aux secteurs populaires on accorde par contre la force créatrice nécessaire à l'organisation. On insiste très peu sur les défauts présents chez le peuple.

b) Définition des capacités Pour stimuler la création d'organisations ou de regroupements communautaires, les éducateurs s'attendent à voir développer une capacité de gestion autonome (Schmelkes, 1990) et une formation technique pertinente à la réalisation de projets (Praxis, 1988; La otra bolsa de valores, 1990).

3.3 Contenus

a) Type de savoirs En raison de la conception du processus pédagogique (composante 3.1) qui anime ce

modèle où l'activité strictement pédagogique ne prime pas, il n'y a pas de contenus explicites visant la formation pour l'organisation. Les contenus traités visent un support indirect à l'organisation communautaire à travers le développement des compétences pratiques. Ces contenus sont très diversifiés et concrets, l'accent étant mis sur le savoir-faire et sur le savoir-être qui trouvent leur source principale dans le savoir populaire.

Les principaux contenus au niveau du savoir sont:

- une formation qui comble l'absence d'éducation élémentaire (alphabétisation, mathématiques, sciences sociales, etc.).

Les principaux contenus au niveau du savoir-faire:

- informations et méthodes liées directement à l'action communautaire;
- formation technique polyvalente (agriculture, santé, élevage, arts domestiques, etc.).
- comptabilité et gestion de projets productifs.

Les principaux contenus au niveau du savoir-être:

- activités de culture populaire et valorisation des traditions et des savoirs populaires;
- valeurs communautaires telles l'entraide, la coopération, le travail collectif, le partage, etc. (Almeida, 1989; PDP, 1989; Praxis, 1988; CED, 1988).

3.4 Aspects méthodologiques généraux

a) La méthode de base utilisée dans ce type d'intervention pédagogique est double: d'une part, l'enseignement quelque peu scolarisé (pour la formation technique et l'éducation élémentaire), d'autre part, et c'est un trait caractéristique de ce modèle, l'auto-formation communautaire (en ce qui concerne l'action collective sur le milieu) (E-2).

L'auto-formation communautaire se concrétise ici par la récupération de la connaissance populaire et sa confrontation avec des connaissances techniques/scientifiques (apportées par les éducateurs) dans le but d'élaborer une synthèse collective dont la responsabilité est partagée entre l'éducateur-pair et la communauté (Danis, 1981; Praxis, 1988; Gutierrez, 1990).

b) Formats Les formats les plus utilisés sont: le cours, la rencontre et l'échange d'expériences entre groupes communautaires ainsi que plusieurs formats liés directement à l'action: groupes de tâche, comités et stages dans des organisations semblables, par exemple.

c) Stratification Elle ne se fait pas en fonction des hiérarchies présentes dans l'organisation mais elle peut s'établir de façon naturelle en fonction des connaissances ou des spécialités de chacun dans le cas de la formation technique.

3.5 Ancrage de la formation et identités pédagogiques

a) Nature du regroupement Comme dans le cas du Modèle 3, les membres de l'organisation se regroupent et s'éduquent autour de l'action, soit dans des groupes de tâche, des comités, ou des réunions de travail. Se connaissant de très près et de longue date, les membres se rencontrent plus formellement dans le cadre de l'intervention autour du projet commun. Ainsi l'instance éducative c'est le projet lui-même (de production, de santé, de consommation, de développement, etc.).

b) Identités renforcées L'identité générale qui est renforcée est celle de la communauté, à l'intérieur de laquelle se constitue une identité plus spécifique, celle de petite communauté d'action (les membres du projet).

3.6 Techniques et moyens pédagogiques

On ne privilégie pas l'utilisation ou la création de techniques pédagogiques particulières dans le but de contribuer à la bonne marche de l'organisation. La forme est secondaire car c'est la qualité du processus qui compte. On croit, par ailleurs, que l'utilisation excessive de techniques nouvelles devient une sorte d'imposition culturelle qui empêche le développement de la créativité communautaire. A l'occasion on a recours à l'emploi de matériel audiovisuel ou graphique ou,

parfois à des techniques simples de programmation et d'évaluation des activités.

3.7 L'éducateur

a) Fonctions et autorité de l'éducateur

Les fonctions de l'éducateur étant diverses, on soulignera uniquement ici celles qui, selon nous, caractérisent davantage son leadership pédagogique. Il participe à la formation en soutenant les actions entreprises par la communauté. Il vit dans la communauté et s'y engage pour partager la responsabilité d'une formation réciproque.

Par conséquent, sa fonction précise est de "servir de lien avec les différents savoirs, devenant lui-même la 'personne-ressource' principale, l'agent d'information, ou se faisant personne-liaison assurant alors que l'information, que les différentes connaissances requises soient transmises aux adultes-apprenants par toute autre ressource disponible" (Danis, 1981 p. 171).

L'éducateur devient ainsi un guide, une personne-ressource-clé et un arbitre moral. Son autorité est fondée sur sa profonde connaissance de la communauté ainsi que sur sa capacité de faire une synthèse des trois types de savoir: savoir-savoir, savoir-être et savoir-faire.

b) Rapport au pouvoir

De par sa situation privilégiée au sein de la communauté de même que par l'autorité morale qu'il a acquise, il jouit d'un pouvoir important. L'éducateur exerce ce pouvoir sur tous les aspects de la formation et de l'action (financement, planification, objectifs, ressources, méthodes, évaluation) (Cervantes, 1989).

L'éducateur refuse cependant l'exercice de ce pouvoir, voulant qu'il soit partagé ou même assumé dès le début du processus par l'organisation communautaire (Lafon, 1984; E-1).

3.8 Le rituel organisationnel de l'activité pédagogique

a) Négociation et consultations Elles se font tout au long de l'action communautaire mais, une fois qu'une activité explicitement pédagogique est mise sur pied, les objectifs, la durée et la méthode sont clairement définis et respectés par le groupe et par les éducateurs.

b) Participation On n'insiste pas sur une participation verbale active qui parfois peut représenter une rupture avec les traditions communautaires (le silence étant aussi significatif). On valorise la participation exécutive (actions, prise de responsabilités, animation, etc.) et la participation décisionnelle visant la prise en charge.

c) Discipline et spontanéité Ce qui prime est la discipline accompagnée d'un esprit rituel (respect de l'autorité, immobilité corporelle, silence, etc.) qui peut découler des traditions de certaines communautés.

d) Langage Les façons de parler, valorisées par les éducateurs sont les plus naturelles, celles qui respectent la culture locale. Les éducateurs tentent d'adopter les expressions et même les langues (dans le cas de communautés indiennes) locales. Les termes qui reviennent souvent chez les éducateurs se rapportent aux notions éthiques (propres à leur rôle d'orientateur). L'axe ici est le langage verbal.

e) Climat affectif Il n'est pas stimulé davantage par la mise sur pied de dispositifs pédagogiques. Dans les activités explicitement pédagogiques, les éducateurs ne se soucient pas spécialement de cet aspect. Le climat affectif est plus important au niveau du quotidien et du travail collectif.

f) Type de leadership Les leaderships fondés sur la maîtrise de la parole sont moins courants dans les activités pédagogiques de ce quatrième modèle. Le leadership sera plutôt basé sur le prestige, l'expérience et l'autorité traditionnelle, s'exprimant autant par la parole que par les silences ou les gestes. Dans le fond, c'est le leadership communautaire qui

compte, cependant dans les activités pédagogiques, le leadership des éducateurs est le plus évident.

g) Hiérarchies renforcées Dans la dynamique pédagogique, trois types de hiérarchies sont renforcés: celle des leaders naturels de la communauté, celle des animateurs locaux (ayant un poste ou une responsabilité dans le projet de l'organisme) et celle des éducateurs responsables du programme. Les hiérarchies existent indépendamment de l'activité pédagogique. Celle-ci n'a pas tendance à créer de nouvelles hiérarchies.

3.9 Courants pédagogiques en présence

Il ne semble pas exister d'influences trop évidentes des courants pédagogiques, peut-être parce que dans ce modèle la conception éducative est en train de se définir. Toutefois, on remarque la présence de certains éléments de l'école rationaliste moderne de la pédagogie anarchiste (en ce qui concerne la priorité assignée aux contenus et à la pensée scientifique universelle, Nunez, 1982), de l'école active basée sur l'éducation à travers le travail productif, (Palacios, 1978), du courant d'auto-formation communautaire (Danis, 1981), du courant anti-autoritaire de Mendel et de la psycho-pédagogie de Lapassade (en ce qui concerne l'importance rattachée aux institutions comme lieu du pouvoir social) (Palacios, 1978; Lapassade, 1985).

L'axe est le travail.

MODELE 5

(AXE SUR UNE EDUCATION PARTICIPATIVE)

1. NIVEAU STRATEGIQUE DE L'ORGANISATION

1.1 Conception générale de l'organisation et rôle de l'éducation populaire

a) Les raisons (pour s'organiser)

Les tenants de ce dernier modèle adhèrent à l'analyse faite du système capitaliste qui en fonde la domination sur l'exploitation économique et le monopole du pouvoir politique par l'Etat.

Au-delà de cette analyse macro-sociale (qui à la limite, ne diffère pas de celle des trois premiers modèles), la stratégie organisationnelle est marquée ici par une analyse particulière du contexte actuel. Trois problématiques sont alors soulevées:

- L'appauvrissement et la marginalisation des secteurs populaires exclus de l'économie nationale et des services sociaux gérés par l'Etat (Palma, 1987).

- La démobilisation croissante des forces politiques d'opposition, des partis et du mouvement populaire revendicatif. Cela s'explique par l'absence d'une démocratie politique formelle et même par une violente répression (notamment dans les pays ayant vécu des dictatures militaires), mais aussi par l'inefficacité et l'anti-démocratie interne de ces mêmes

forces d'opposition (Velasco, 1980; Martinez, 1987; Razeto, 1988; Garcia, 1988).

- La prolifération de nouveaux regroupements de base pour contrer les problèmes de subsistance. Ces regroupements, délaissés par l'Etat et opérant dans le monde du privé (Klenner, 1984; Cariola et Rojas, 1986) sont le point de départ de la reconstruction de la démocratie.

b) Les finalités sociétales

L'organisation et la formation de ces regroupements spontanés devient le lieu privilégié pour construire une nouvelle démocratie "substantive" (Bengoa, 1988), ainsi que pour influencer la politique de développement de l'Etat (Cariola et Rojas, 1986).

L'organisation de base devient l'espace privilégié pour reconstruire le tissu social et l'identité des opprimés, faire face aux problèmes de subsistance et constituer les nouveaux "sujets sociaux" (ne correspondant plus au critère fondé sur l'insertion productive de classe, Palma, 1987). L'organisation est l'école, une école humaine, de rencontre, d'apprentissage, de valorisation de soi, de construction de rapports anti-autoritaires et solidaires (TAC, 1986; E-12; Mejia, 1990).

A la différence du modèle précédent (4), l'action micro-sociale au niveau de la base est aussi une façon

de participer au pouvoir politique étatique pour accumuler une force sociale.

c) Le rôle général de l'éducation populaire

Elle est l'élément-clé pour la création, la formation et la consolidation des organisations de base. Les organismes d'éducation populaire comblent le vide laissé par l'Etat et par l'inactivité du mouvement populaire et des partis (Garcia, 1989). Le rôle des éducateurs est de susciter l'organisation de base par tous les moyens, d'offrir un encadrement institutionnel aux secteurs populaires et de déclencher des processus pédagogiques participatifs. Par la dynamique pédagogique on vise la création d'organisations. Presque toutes les finalités sociétales mentionnées sous la variable antérieure relèvent de l'intervention pédagogique qui veut accorder à l'éducation un nouveau sens politique fondé sur la "production de connaissances et la création d'un pouvoir alternatif" (Martinic, 1989, p. 65).

On refuse de se lier directement avec les organisations populaires ou politiques dites classiques (partis, syndicats, confédérations, etc.) (E-12; Hernandez, 1985; Garcia H., 1985).

L'engagement se situe dans l'action populaire, à côté des secteurs les plus marginalisés tant sur le plan économique que social (E-15).

1.2 Conception des organisations ou organismes à caractère populaire

- Les organisations de base:

Tout comme dans le Modèle précédent (4) les organisations de base sont considérées comme le principal facteur de changement social, c'est donc là que se concentrent les efforts de l'intervention pédagogique. La priorité est, ici l'organisation de base locale, entendue comme un regroupement populaire partageant un intérêt commun et ponctuel, un certain territoire, une culture et une problématique globale. Il existe alors une différence entre l'organisation de base ("communautaire") du quatrième Modèle et celle du présent modèle ("locale").

- Le mouvement populaire et les partis politiques:

Partageant la critique adressée à ces instances organisationnelles par les tenants du Modèle 4, on insiste cependant sur leur difficulté à agir librement. Contrôlés et parfois interdits par le gouvernement, les partis et le mouvement populaire ne peuvent pas être les protagonistes populaires capables de conduire au changement social.

Le lien que le mouvement de base et l'éducation populaire doivent établir à leur égard est laissé en suspens tout en attendant une redéfinition de leurs formes de lutte (Hernandez, 1985; Cetrulo, 1990).

- Le mouvement social:

Il est considéré comme une force nouvelle représentant les secteurs de la société civile qui peut devenir l'allié naturel des secteurs populaires démunis.

On accorde une grande importance (plus que dans les autres modèles) aux apports que ce mouvement social peut faire au niveau des stratégies d'action et de la réflexion théorique sur le changement.

- Les ONG de éducation populaire et de développement:

Ils sont une nouvelle force de la société civile devant agir à tous les niveaux de l'action populaire et des mobilisations sociales pour la démocratie. De par leur présence stratégique dans plusieurs secteurs (populaire, académique, professionnel, religieux, etc), les ONG deviennent les interlocuteurs privilégiés entre l'Etat et les groupes populaires (Cariola et Rojas, 1986; Garcia, 1988).

1.3 Conception de l'intervention dans/pour l'organisation

a) Lieu d'intervention privilégié

Les regroupements locaux de base requérant un support éducatif pour se constituer ou évoluer. On privilégie aussi les personnes démunies non regroupées (non-organisées) autour d'un projet institutionnel ou d'une organisation locale (Ortiz, 1988; E-12).

b) Sujets de l'organisation Ce sont notamment les individus dépourvus d'une identité de classe définie (en fonction de leur insertion productive), n'appartenant à aucun groupe ou organisation (représentant leurs intérêts). Ces personnes peuvent devenir des sujets sociaux (Palma, 1987) à travers l'intervention pédagogique qui agit à partir du quotidien (p.ex. la famille, les communautés chrétiennes, les clubs de loisir, le voisinage, etc.) (Martinic, 1989).

c) Définition du mode organisationnel

Le mode organisationnel de départ est toujours défini par l'organisme (ONG, église, université, etc.) autour duquel les gens se regroupent dans un projet. La variété de formules organisationnelles est aussi grande que la diversité des projets, des besoins et des groupes populaires. A l'intérieur de cette diversité on note cependant deux axes dominants: les projets économiques et les objectifs pédagogiques (coopératives, ateliers, écoles, etc.) (E-12, E-15; Garcia, 1989).

d) Direction de l'organisation La direction extérieure à l'organisation locale n'est ni nécessaire ni recherchée par les éducateurs. Seule la direction relative de la part de l'ONG d'éducation populaire est acceptée sur le plan stratégique ou politique.

Sans toutefois que soit niée l'importance d'une direction nationale du processus de démocratisation de

la société, celle-ci n'est cependant pas définie. La direction politique n'est pas l'exclusivité d'une structure (partisane ou autre) mais la convergence de forces sociales. C'est en partant de nouvelles formules démocratiques bâties dans le quotidien, que le peuple définira quelle sorte de direction il doit se donner.

e) Champs de travail privilégiés Ce type d'intervention oeuvrant dans de nombreux domaines liés à l'action et au développement met l'accent sur: le culturel, le psycho-social, l'actualisation des citoyens, l'économique (E-12; E-15).

Ces champs sont les plus directement associés, croyons-nous, à la création et au soutien des organisations locales.

1.4 Conception des objectifs sociaux

- Le pouvoir Très proche du modèle précédent (4), la position face au pouvoir est de refuser la prise du pouvoir politique macro-social. Par contre on se penche sur la construction de nouveaux pouvoirs locaux (Cetrulo, 1988; Bengoa, 1988). Une particularité du présent modèle est qu'à long terme on cherche un pouvoir d'influence sur l'Etat et les pouvoirs politiques.

- La participation C'est un des objectifs sociaux les plus importants. L'apprentissage et l'exercice de la participation sont nécessaires à la formation des sujets sociaux, au fonctionnement démocratique des

organisations locales et à la formulation d'un projet de société alternatif (Delpiano, 1984; CEAAL, 1990; Mejia, 1990).

L'importance de la participation en tant que moyen et objectif est ici maximisée, néanmoins on met l'accent sur une participation expressive (libérer la parole) et consultative (Delpiano, 1984; Demo, 1986). La priorité n'est donc pas accordée à la participation exécutive et décisionnelle. La réflexion sur les différentes dimensions de la participation n'est pas assez poussée dans ce type d'intervention qui est pourtant celui où la participation est la plus valorisée

- L'identité On met en valeur l'identité de groupe, soit le sens d'appartenance à un groupe local. Dans le but ultime de former des sujets sociaux, il faut renforcer la confiance en soi et créer des identités populaires spécifiques (femme, voisin, jeune, artisan, Indien, etc.).

- Les besoins La place accordée à la satisfaction des besoins fondamentaux est la même que celle que l'on retrouve dans le Modèle 4. En effet, l'action visant à satisfaire les besoins est essentielle comme moyen et comme but. De plus cette action permet d'acquérir un savoir-faire plus créatif, susceptible d'être transféré au niveau macro-social (Cariola et Rojas, 1986).

1.5 Courants idéologiques en présence

Ce modèle se veut une réponse aux conditions particulières de certains contextes propres aux pays latino-américains. Il s'agit d'un modèle dont la réflexion théorique est assez poussée, une des inquiétudes majeures étant l'analyse de la pertinence des stratégies organisationnelles de la pensée révolutionnaire. La théorisation la plus acceptée dans ce modèle est celle traitant des nouveaux mouvements sociaux (Evers, 1984; Bengoa, 1988), et de la "Sociologie du quotidien" (Palma, 1987).

Les correspondances avec certains courants idéologiques se situent au niveau de quelques éléments seulement et non pas au niveau de la stratégie globale qui les soutient. Ces correspondances sont: le populisme (en ce qui concerne l'action prioritaire dans la base de la société et l'insertion dans le milieu populaire), et la priorité au renforcement de la société civile propre aux démocraties libérales avancées.

2. NIVEAU DE L'ORGANISATION DE BASE

2.1 Nature de l'organisation de base

a) Buts prioritaires Les organisations de base de type local où se déroule ce type d'intervention sont avant tout: des organisations d'intérêts (Ortiz, 1988), c'est-à-dire des regroupements à intérêts

restreints et ponctuels. La plupart sont ancrés dans des milieux urbains défavorisés mais l'intervention est également présente dans les milieux ruraux bien que dans une moindre mesure.

Les organisations de base dont il est question ici rejoignent les chômeurs, les femmes au foyer, les jeunes marginalisés, les sous-employés ou même les travailleurs ayant un besoin ou un intérêt commun d'ordre local (E-12; E-15).

Les buts de ces organisations de base locales, sont internes, pragmatiques et, en même temps, expressifs, elles visent, par exemple: la formation technique, l'animation communautaire, les services sociaux (garderies, santé, nutrition,), l'amélioration de l'économie populaire (consommation collective, petits ateliers, entreprises familiales, etc.), l'entraide, l'assistance psychologique, la thérapie familiale, etc. (Delsing, 1983).

b) Structure Ces organisations ont des structures simples (celles penchées sur les projets économiques) ou spontanées (celles penchées sur les projets de formation ou sur le bénévolat).

Dans la plupart de cas, les structures des organisations locales sont rattachées à la structure institutionnelle de l'ONG (ou parfois de la paroisse) qui appuie ou finance le projet (E-14).

c) Rapports internes Les relations les plus valorisées dans le fonctionnement interne des organisations sont: la solidarité, l'entraide, la participation, l'égalité, l'affectivité, la sincérité (Razeto, 1988; Delpiano, 1984; Schmelkes, 1990).

d) Leadership Les leadership populaires qui prévalent dans ces organisations locales sont doux, rotatifs et fondés sur un savoir-être (attitudes égalitaires, participatives, amicales). Il faut remarquer que, très souvent, ce sont des leaderships dont l'autorité est assignée et reconnue par l'institution (ONG, église, etc.) (TAC, 1986; Martinic, 1988).

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base

a) Les buts concrets La formation pour l'organisation mise sur pied par les tenants de ce modèle met l'accent sur: l'auto-expression et la communication ainsi que sur le développement d'attitudes et de valeurs alternatives. L'objectif de cette formation vise la construction d'un modèle de démocratie de base fondé sur la construction de nouveaux rapports sociaux entre les membres et entre les dirigeants et les bases (E-15; Hernandez, 1985).

b) Critères de succès Au moyen de l'intervention pédagogique, dans son volet formation

pour l'organisation, les éducateurs s'attendent à voir la prolifération d'organisations locales stables ou capables d'évoluer par elles-mêmes vers d'autres objectifs. Ces organisations idéalement devraient se distinguer par la mise en pratique de valeurs démocratiques définies par elles-mêmes (E-12; Mejia, 1990; CEAAL, 1990).

2.3 Conception de la démocratie interne

a) Existence Les tenants de ce modèle visent clairement la construction d'une "démocratie substantive" (Bengoa, 1988) enracinée dans toutes les dimensions de la vie quotidienne (la famille, le travail, le voisinage). Cette redéfinition de la démocratie se veut l'apport fondamental de l'éducation populaire et des groupes de base à la démocratisation de la société (Garcia, 1983). Dès lors, il s'agit d'une conception démocratique inachevée qui implique une évolution constante.

b) Inspiration et c) Éléments clés L'axe pour la construction de cette démocratie est le combat contre l'autoritarisme qui marque tous les rapports sociaux (dans le monde privé et public). Le principe-clé de la démocratisation est la participation (Delpiano, 1984; Demo, 1986; Ortiz, 1988).

On reconnaît ici l'influence relative d'un courant de la démocratie occidentale propre à certains pays

industrialisés (Godbout, 1983) fondée sur la participation des citoyens.

2.4 Tactique d'action face à l'Etat

a) La position des éducateurs

En général, l'action des ONG d'éducation populaire ainsi que celle des organisations de base sont autonomes et indépendantes de l'Etat, que ce soit en matière de ressources ou d'exécution, d'ailleurs il s'agit d'une non-relation.

Les ONG interviennent d'ailleurs dans des secteurs négligés par l'Etat en matière de politiques sociales. Les éducateurs envisagent cependant le développement d'une relation d'échange avec l'Etat par le transfert du savoir-faire accumulé dans les réseaux des ONG dans le domaine du développement participatif.

b) La position des organisations Mis à part certains gestes de contestation pacifique et quelques négociations pour obtenir des services municipaux, les organisations de base locales n'entretiennent pas de relations avec l'Etat en place. Leurs actions se concentrent dans le circuit privé des ONG.

Le trait le plus distinctif de ce modèle est le fait d'écarter toute opposition ouverte.

3. NIVEAU PEDAGOGIQUE

3.1 Conception pédagogique de l'intervention

a) Conception du processus pédagogique

L'axe de la conception pédagogique est l'expression de l'individu et l'actualisation des groupes de base. En ce qui concerne l'expression, on accorde une grande importance au vécu individuel et collectif, aux "capacités latentes de croissance propres à chaque individu, au dynamisme de croissance de la personne humaine, à la libération, à l'émergence d'une force interne et créatrice chez les adultes..." (Danis, 1981, p. 105).

En ce qui concerne l'actualisation des groupes de base, l'accent est mis sur la confiance qu'ils doivent avoir en leurs forces et capacités pour résoudre les problèmes dans un processus collectif de créativité (E-12).

b) Espace éducatif privilégié

Bien que l'on accorde une importance à la pratique et à l'action comme source de formation, ce modèle privilégie la formation en tant que telle; c'est dans la formation que les attitudes et les valeurs (démocratiques, participatives, expressives) sont mises en pratique. On s'attend à ce que ces attitudes soient transférées à la vie quotidienne de l'organisation (E-15; Ortiz, 1988).

3.2 Capacités organisationnelles

a) Problématique et besoins

Les problèmes majeurs à surmonter pour développer l'organisation (ainsi que la prise de conscience de la nécessité d'être organisé) dans les secteurs populaires sont, d'après les tenants de ce modèle, l'apathie, la peur (face à la répression), l'individualisme, et l'isolement social, c'est-à-dire l'absence d'une articulation sociale chez les groupes démunis (TAC, 1986; Garcia H., 1989).

On soulève également des problèmes tels l'autoritarisme qui marque les rapports sociaux et les méthodes de gestion verticales et peu participatives, bref, l'absence d'un fonctionnement démocratique dans la vie collective (CEAAL, 1990; Mejia, 1990; E-15).

b) Définition des capacités Les qualités nécessaires à la bonne marche de l'organisation, apparaissent dans ce modèle, entremêlées à toutes sortes d'objectifs visés par l'intervention. Ainsi, la compétence technique, la conscience critique de la réalité actuelle, l'acquisition d'une identité sociale propre, l'action sociale sur le milieu, l'élaboration d'une culture populaire, la confiance en soi, la capacité d'expression, etc., sont des qualités devant toutes contribuer à la création d'organisations de base et/ou à leur fonctionnement démocratique.

Il semble qu'ici les problèmes affectant le développement des organisations de base soient attaqués notamment au moyen de dispositifs pédagogiques participatifs et de la conscientisation des groupes (Martinic, 1989; Garcia, 1989).

3.3 Contenus

a) Type de savoirs Les champs d'intervention de ce modèle étant très larges et la conception des capacités organisationnelles étant également large, les contenus de la formation pour l'organisation touchent tous les domaines du savoir. On porte cependant davantage l'attention sur les contenus visant de façon directe ou indirecte une formation pour l'organisation.

La priorité est accordée au savoir-être. On insiste sur les valeurs collectives démocratiques, sur l'identité des sujets sociaux (confiance en soi, valorisation de la culture populaire, etc.) et sur les attitudes participatives (Rodrigues, 1985; Garcia, 1989).

Principaux contenus au niveau du savoir:

- informations sur des réalités sociales (conjoncturelles ou structurelles);
- connaissances générales rattachées à l'éducation élémentaire (alphabétisation, mathématiques, sciences sociales, etc.).

Principaux contenus au niveau du savoir-faire:

- informations et méthodes liées à l'intervention sur le milieu: recherches-action, animation communautaire, élaboration de projets, etc.;
- mise sur pied d'actions collectives: étude de besoins, planification, exécution, évaluation;
- formation technique variée, nécessaire à la réalisation de micro-projets économiques;

Principaux contenus au niveau du savoir-être:

- attitudes participatives car la forme de transmission ou la manière d'agir sur le milieu, sont ici le contenu principal (Garcia, 1989);
- relations humaines, dimensions affectives et expressives de l'interaction collective (Aportes, 1984);
- dynamiques de groupe, vécu individuel et résolution de conflits interpersonnels;
- créativité, expression culturelle, valorisation des manifestations populaires, confiance en soi.

3.4 Aspects méthodologiques généraux

a) La méthode de base utilisée dans ce type d'intervention pédagogique est basée sur l'animation de groupe. Toutefois cette méthode générale s'inspire de la conscientisation (plus spécifique au Modèle 2) qui devient dans ce modèle un objectif plutôt qu'une méthode de base. La conscientisation qui se réfère

avant tout à l'action et à une praxis collective concerne ici davantage la réflexion.

Par animation de groupe nous entendons la méthode éducative au moyen de laquelle un groupe à intérêts restreints détermine le contenu de sa propre formation à l'aide d'un éducateur-animateur chargé de créer une dynamique participative capable de faire ressortir les connaissances, les motivations, les expériences de chaque individu. Le but est de faciliter l'apprentissage mutuel (participants-animateurs) et le développement de la personne (Danis, 1981; Delpiano, 1984; Latapi, 1984).

b) Formats Etant donné la grande variété de contenus offerts dans ce type d'intervention, les formats utilisés sont aussi très divers. Il sera question uniquement de relever les formats les plus utilisés et/ou les plus distinctifs de ce Modèle 5. On retrouve les cours-atelier, les groupes de rencontre et de diagnostic, les réunions de discussion (touchant des aspects ponctuels).

c) Stratification En général il n'y a pas de formation stratifiée en fonction des hiérarchies organisationnelles. La formation s'adresse à toutes sortes de groupes de base et même aux professionnels agissant en milieu populaire. On note par contre une stratification pédagogique, c'est-à-dire établie en fonction de la capacité à assumer certaines

responsabilités de formation. Ainsi, il existe une formation spécialisée qui s'adresse aux animateurs populaires en vue de déléguer le processus de formation aux groupes (Cariola et Rojas, 1986; Ortiz, 1988).

3.5 Ancrage de la formation et identités pédagogiques

a) Nature du regroupement

L'activité pédagogique est ancrée dans le groupe de rencontre qui correspond au groupe d'intérêt (Ortiz, 1988). Indépendamment des buts spécifiques de la formation (pouvant être centrés sur une formation technique ou psycho-affective), le dénominateur commun des activités de ce modèle est de répondre au besoin de se rencontrer, de partager un espace commun.

b) Identités renforcées

L'activité explicitement pédagogique ancrée dans des groupes de rencontre va renforcer une identité populaire générique et une identité particulière de groupe de base concret et distinct.

L'identité populaire générale fait appel aux valeurs que le sujet "peuple" possède au niveau du quotidien, des rapports humains (Centro Bartolomé de las Casas, 1983; Garcia, 1989). L'identité particulière de groupe de base se fonde sur la diversité du monde populaire et sur la nécessité d'avoir un groupe

d'appartenance qui très souvent est baptisé par les participants eux-mêmes.

3.6 Techniques et moyens pédagogiques

Tout comme dans le Modèle 2, on accorde ici une grande priorité à l'utilisation d'un large éventail de techniques et de moyens pédagogiques. L'accent est mis sur le déclenchement d'un processus de participation davantage que sur la recherche de formes de communication alternatives (Modèle 2).

Un autre but de l'incorporation de toute sorte de techniques est de faciliter la prise en charge des programmes d'éducation populaire par les groupes de base eux-mêmes. Ces techniques et moyens pédagogiques peuvent être par exemple: les jeux, les simulations, l'audiovisuel, le théâtre, les troupes pédagogiques, les récits de vie, les dynamiques de groupe, l'expression corporelle, les bandes dessinées, etc. (TAC, 1986).

Les techniques visent donc la formation pour l'organisation au moyen de l'appropriation de mécanismes participatifs et du savoir-faire de l'éducation populaire.

3.7 L'éducateur

a) Fonctions et autorité de l'éducateur

La fonction principale de l'éducateur de ce dernier modèle, est de programmer la formation et de créer un environnement pédagogique (sur le plan technique et humain) permettant un apprentissage et des échanges participatifs. L'éducateur devient un animateur social, un technicien qui travaille à la préparation globale de la formation et s'occupe aussi d'organiser et d'animer l'apprentissage (Cadena s/d; Martinic, 1988).

Son autorité est fondée sur sa maîtrise psycho-pédagogique du travail de groupe et sur un savoir-être qui le place comme arbitre moral. En plus, pour les participants, l'éducateur représente un lien avec l'extérieur. Il leur apporte un savoir, une autre perspective, un autre langage (Delpiano, 1984; Bengoa, 1988; Hed-Pedersen, 1988).

b) Rapport au pouvoir L'éducateur exerce un pouvoir explicite sur la planification et sur la démarche de formation. Il a le pouvoir de décision sur les objectifs, la méthode et les formats de l'activité de formation. La définition des contenus précis, des problématiques, des sujets restent entre les mains du groupe.

L'éducateur refuse l'exercice de son pouvoir pédagogique (notamment celui qui découle de l'animation même de la démarche éducative) et essaie de le

transférer au groupe, au moyen de la participation (Delpiano, 1984; Torres, 1986; Gianotten, 1988).

3.8 Le rituel organisationnel de l'activité pédagogique

a) Négociation et consultations Les buts, les sujets et la durée (gestion du temps) ne font pas, ici, l'objet de consultations et/ou de négociations auprès du groupe pendant l'activité. La consultation se fait au préalable au moyen de sondages et même de recherches structurées. L'agenda et la durée de l'activité sont rarement négociables, seuls des changements au niveau de l'horaire, des pauses et de l'utilisation de certaines techniques peuvent avoir lieu à la demande du groupe.

b) Participation Les caractéristiques que prend la participation des membres du groupe en formation, dans ce modèle, sont les mêmes que celles du Modèle 2. Ci-après nous reprenons la même description faite pour le Modèle 2 (3.8, b).

Elle est demandée et acceptée sous plusieurs formes (verbale, gestuelle, dramatique, écrite, graphique) et à plusieurs fins (poser des questions, faire des commentaires, raconter une expérience, donner des exemples). La participation active s'inscrit toujours dans la dynamique et le buts de la formation. Il s'agit d'une participation dirigée, axée sur

l'expression et devant servir à l'atteinte des objectifs pédagogiques. En ce sens elle devient donc, une participation exécutive.

c) Discipline et spontanéité Ces deux aspects sont généralement présents dans l'activité pédagogique. Les gestes spontanés sont sollicités et mis en valeur par l'éducateur dans le cadre de l'activité de formation ce qui ne va pas contre un esprit de discipline fondé notamment sur le respect de l'autorité de l'éducateur. L'éducateur ne pose pas de gestes spontanés (touchant sa vie personnelle, sa personnalité propre) comme il demande de le faire au groupe (Delpiano, 1984). Les participants sont donc encadrés dans une activité disciplinée mais humaine.

d) Langage Le langage populaire naturel est valorisé lorsqu'il est question de raconter des problèmes, des expériences ou le vécu individuel. Les façons de parler relevant du domaine de l'affectivité et de la subjectivité sont importants dans une dynamique qui veut instaurer des rapports plus humains et solidaires.

Cependant, en ce qui concerne l'atteinte des objectifs liés aux compétences pratiques ou à l'acquisition d'une conscience critique, le langage valorisé est plus conceptuel et le vocabulaire est plus spécialisé.

e) Climat affectif Il occupe une place importante tout en s'installant de façon graduelle, car l'affectivité découle du processus d'introspection et d'expression du vécu qui est stimulé par le processus pédagogique. Dans ce processus, où les conflits ont également leur place, on vise l'instauration de liens affectifs plus solides au sein du groupe.

f) Type de leadership Tout comme dans le Modèle 2, le leadership des participants repose sur ceux qui sont les plus actifs au cours de l'activité. L'expérience d'organisation et de lutte est aussi une source de leadership devant le groupe. Il y a aussi un leadership pédagogique formel rattaché aux participants qui assument certains rôles d'animation.

g) Hiérarchies renforcées La hiérarchie de l'éducateur est renforcée tout au long de l'activité pédagogique, de par son savoir et ses efforts de démocratisation. Parmi les participants, les hiérarchies sont minimisées au nom de l'égalité et de l'apport que chaque individu peut offrir au groupe en formation.

3.9 Courants pédagogiques en présence

Etant un processus de recherche de voies pédagogiques alternatives et issu de contextes latino-américains précis, ce modèle possède ses traits propres.

Toutefois, des éléments spécifiques des courants pédagogiques critiques y sont présents. A cet égard on peut repérer des parentés avec les pédagogies institutionnelles de Lobrot et Lapassade (dans l'accent mis sur la non-directivité, l'affectivité et l'autonomie des groupes), l'approche psycho-pédagogique de Rogers, le concept d'hégémonie culturelle de Gramsci (en ce qui concerne l'importance rattachée à l'action culturelle comme étant complémentaire de la lutte politique, (Palacios, 1978; Cetrulo, 1990), et la primauté de la méthode sur les contenus, du populisme pédagogique de Freire (Paiva, 1982; Snyders 1985; Tedesco, 1985; Cariola et Rojas, 1986; Garcia, 1989).

L'axe est la culture.

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA GRILLE D'ANALYSE DE LA "PÉDAGOGIE DE L'ORGANISATION"

	MODELE 1	MODELE 2	MODELE 3	MODELE 4	MODELE 5
1. Niveau stratégique de l'organisation					
1.1 Conception générale de l'organisation et du rôle de l'éducation populaire (é.p.)	a) Les raisons pour s'organiser	a) Prédominance des valeurs bourgeoises, aliénation culturelle, désarticulation social.	a) Le mouvement populaire doit exercer le droit à l'organisation. Nécessite un apprentissage du fonctionnement démocratique.	a) La pauvreté, la crise d'identité et la destruction écologique exigent des réponses alternatives au niveau micro-social.	a) Misère, démobilité de l'opposition politique, apparition de nouveaux groupes de base.
	b) Accumuler une force de pression politique nationale, dirigée par une avant-garde.	b) L'organisation est une valeur en soi, un espace privilégié pour le changement social.	b) Contribuer à la démocratisation de la société et au renouvellement de la politique des partis.	b) Construire pouvoirs locaux et développer de nouveaux rapports sociaux.	b) Reconstituer le tissu social, construire une démocratie dans le quotidien et définir un modèle de développement participatif.
	c) Offrir formation politique. S'engager avec des organisations politiques concrètes.	c) Eveiller la conscience critique; acquisition d'une perspective stratégique. Refus de liens politiques partisans.	c) Appuyer la consolidation du mouvement populaire comme sujet politique. E.p établit des liens organiques, et unitaires.	c) Immersion dans la vie quotidienne populaire, appuyer un processus d'auto-éducation et d'autogestion.	c) Appuyer l'organisation locale, offrir une éducation participative. Refus de liens politiques partisans.

MODELE 1 MODELE 2 MODELE 3 MODELE 4 MODELE 5

1.2 Conception des organisations et des organismes à caractère populaire (rôle assigné)

<p>Accent: le mouvement populaire, notamment les ouvriers, lié à la construction du parti. Il donne une direction politique aux forces démocratiques. Refus des groupes locaux sans liens avec le mouvement populaire. ONG: instruments des organisations (classe).</p>	<p>Pas d'accent. Tous les espaces organisationnelles sont importants, pourvu qu'une organisation de classe en émerge. Refus des partis en place. ONG: protagonistes actifs dans le changement social, espaces d'action pré-politique.</p>	<p>Accent: le mouvement populaire unitaire</p> <p>ONG: au service du mouvement populaire et social; espaces de la société civile à conserver.</p>	<p>Accent: les groupes autonomes communautaires.</p> <p>Rejet des organisations populaires et politiques centralisées, notamment les partis.</p> <p>ONG: nouveaux acteurs sociaux, forces dynamiques de la société civile.</p>	<p>Accent: les groupes locaux à intérêts communs et le mouvement social.</p> <p>Rejet des avant-gardes politiques.</p> <p>ONG: nouvelles forces de la société civile; interlocuteurs entre les groupes populaires et l'Etat.</p>
---	---	---	--	--

MODELE 5

MODELE 3

MODELE 2

MODELE 4

1.4 Conception des objectifs sociaux: pouvoir, participation, identité, satisfaction de besoins

Accent: la conquête du pouvoir politique.

Accent: la participation, est nécessaire à la démocratie. La prise du pouvoir politique est présente de façon implicite.

Tous les objectifs y sont présents.

Accent: l'identité, facteur clé de l'autonomie et de l'autodétermination populaire.

Accent: la participation en tant qu'objectif éducatif/politique

1.5 Courants idéologiques en présence

Certains éléments de: la théorie de l'organisation de Lénine et de Santos de Morais. (il y a adaptations).

Certains éléments de la théorie de Lénine, de la "ligne de masses" et de la notion d'hégémonie culturelle de Gramsci.

Certains éléments réformés de l'anarchisme, du populisme et du courant des "nouveaux mouvements sociaux".

Courant des "nouveaux mouvements sociaux". Certains éléments de la sociologie du quotidien, du populisme et la démocratie libérale.

MODELE 1

MODELE 2

MODELE 3

MODELE 4

MODELE 5

2. Niveau de l'organisation de base

2.1 Nature de l'organisation de base

- a) Buts prioritaires b) Structure interne c) Rapports internes d) Leadership populaire

<p>L'intervention a lieu dans des organisations ayant des buts pragmatiques externes et une structure complexe et formelle. Elles valorisent la discipline, le courage, l'action, la responsabilité, l'engagement. Leadership fort, fondé sur les savoir.</p>	<p>L'intervention répond aux demandes de toutes sortes d'organisations, elle n'a pas d'ancrage préférentiel.</p>	<p>L'intervention a lieu dans des organisations à buts pragmatiques externes et internes, de structures diverses, valorisant, l'égalité, la volonté de la majorité, la participation, la combativité, la solidarité. Leadership: discret, fondé sur un savoir-faire.</p>	<p>L'intervention a lieu dans des organisations à buts pragmatiques internes, avec une structure simple et valorisant la coopération, le service, le respect de l'autorité et les hiérarchies traditionnelles. Leadership: ferme, fondé sur un savoir-faire.</p>	<p>L'intervention a lieu dans des organisations à buts internes pragmatiques et expressifs avec une structure spontanée ou simple valorisant l'entraide, la participation, l'afectif, la confiance. Leadership doux, fondé sur un savoir-être.</p>
---	--	--	--	--

2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base.

- a) Les buts concrets b) Les critères de succès

<p>Buts: consolider la structure interne et une efficacité externe. Critères: croissance quantitative, membres plus conscients.</p>	<p>Buts: Leadership conscient et démocratique, rapports solidaires. Critères: vision politique, leaders démocratiques, auto-formation.</p>	<p>Buts: démocratie interne, efficacité et professionnalisme. Critères: unité et autonomie du mouvement populaire.</p>	<p>Buts: efficacité dans la gestion de projets, coordination interne. Critères: réseaux communautaires autogérées.</p>	<p>Buts: valeurs et attitudes alternatives, nouveaux rapports. Critères: multiplication d'organisations auto-déterminées.</p>
---	--	--	--	---

MODELE 1

MODELE 2

MODELE 3

MODELE 4

MODELE 5

3.7 L'éducateur.

a) fonctions b) rapport au pouvoir

- | | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>a) Livrer des connaissances et des informations nouvelles. Il est un formateur militant.</p> <p>b) Accepte et exerce son pouvoir pédagogique.</p> | <p>a) Diriger et animer la formation. Il est un spécialiste en pédagogie populaire.</p> <p>b) Exerce le pouvoir pédagogique sans l'accepter.</p> | <p>a) Accompagner la démarche globale de l'organisation et assister la formation. Il est un accompagnant militant.</p> <p>b) Accepte son pouvoir pédagogique et le délègue à l'organisation refusant.</p> | <p>a) Assister la formation, faire le lien entre les différents savoirs. Il est la personne-ressource principale.</p> <p>b) Exerce le pouvoir pédagogique tout en le refusant.</p> | <p>a) Programmer et animer tout le processus de formation. Il est un animateur, un technicien.</p> <p>b) Refuse le pouvoir et essaie de le mettre dans les mains du groupe en formation.</p> |
|--|--|---|--|--|

CONCLUSIONS ET INTERPRETATION

Conclusions générales

La présente recherche a abouti à l'élaboration d'un cadre théorique et d'une grille d'analyse permettant de décrire la pédagogie de l'organisation véhiculée par les interventions d'éducation populaire qui visent la transformation structurelle de la société. A l'aide de cette grille, cinq différents modèles ont été élaborés, pour tenter de mettre en évidence les nuances présentes au niveau des pratiques et des conceptions chez les éducateurs populaires.

Les résultats obtenus lors de cette recherche permettent de conclure qu'il n'y a pas un modèle unique de la pédagogie de l'organisation véhiculée par ce courant d'éducation populaire.

Les modèles ont été élaborés suite à l'analyse des pratiques et des discours prévalant dans le domaine et complétés par notre propre recherche conceptuelle. Ce sont donc des modèles empiriques mais reconstruits au moyen d'une théorisation de la pratique analysée.

Etant donné qu'il ne s'agit pas de modèles purs du point de vue théorique, on retrouve des éléments communs parmi eux. La spécificité propre à chaque

modèle repose sur l'articulation dynamique entre les différentes variables et les trois niveaux d'analyse considérés dans la grille soit le stratégique, l'organisation de base et le pédagogique.

On peut également conclure qu'il n'existe pas de définition de la pédagogie de l'organisation, ni de cadre théorique servant à son analyse. Les résultats livrés par la présente recherche sont donc une première approche de ce sujet; la délimitation d'un champ d'étude et de réflexion plus précis reste à faire dans de futures recherches.

D'ailleurs, dans ce premier effort, nous avons dû tenir compte de plusieurs aspects contextuels, idéologiques, pédagogiques et pratiques, afin d'aborder l'étude de l'organisation car c'est une dimension difficile à isoler dans les interventions. En raison de la diversité des variables utilisées pour décrire les modèles, il est difficile de résumer ici leur contenu.

Afin de présenter les traits saillants de chacun des modèles élaborés, nous nous servons donc de la "matrice de concepts-clés" et des "polarités", qui sont des concepts proposées dans notre cadre théorique (chapitre III, section D).

Conclusions spécifiques

Le Modèle 1, axé sur une éducation politique:

Ce modèle dont le concept-clé est le pouvoir privilégie la démocratie politique à laquelle peut contribuer l'organisation populaire. Le champ d'intervention privilégié dans l'organisation est la structure interne et l'atteinte des buts externes (revendications, mobilisations, conquêtes politiques, libertés publiques). Les contenus pédagogiques prioritaires en ce qui a trait à l'organisation sont, en premier lieu, les analyses socio-politiques et, en deuxième lieu la direction démocratique interne. Finalement, les contenus (valeurs, attitudes) véhiculés, dans les différentes formes de transmission utilisées valorisent les hiérarchies et l'autorité associées au savoir et à la militance.

Il s'agit, dans ce premier modèle, d'une pédagogie de l'organisation qui accentue la centralisation, la discipline, la militance, la formation théorique, l'engagement, la responsabilité et l'autorité. C'est une pédagogie fermée mais en revanche le modèle d'organisation proposé est clair et nettement défini aux yeux des secteurs populaires touchés par l'intervention pédagogique.

Il existe, dans ce modèle une nette correspondance entre le niveau stratégique et le pédagogique. C'est un modèle axé sur l'avant-garde autant sur le plan politique que sur le plan pédagogique.

Le Modèle 2, axé sur une éducation libératrice:

Ce modèle, dont les concepts-clés sont le pouvoir et la participation accorde la priorité à la réalisation d'une démocratie politique et d'une démocratie fondamentale (distribution égalitaire des biens et services). Les champs d'intervention privilégiés auprès des organisations sont, notamment, le leadership et les valeurs internes. Les contenus pédagogiques privilégiés sont, d'une part, les principes de la direction démocratique et, d'autre part, les dynamiques participatives à l'intérieur de l'organisation. Selon les formes de transmission utilisées dans le processus pédagogique, le contenu privilégié est le droit à l'expression populaire et la création de nouveaux rapports humains.

D'après nous, il s'agit d'une pédagogie de l'organisation qui met l'accent sur l'expression, la réflexion critique, le devoir-être du leader, les attitudes et les valeurs, et ce d'une façon assez normative. C'est une pédagogie éclectique car le cadre théorique des analyses et le projet politique proposé à l'organisation sont définis alors qu'on demeure ouvert

en ce qui concerne la création culturelle, le langage et l'expression.

La correspondance entre le niveau stratégique et le pédagogique s'exprime dans l'importance accordée à l'avant-garde en ce qui concerne le contenu proposé, et également dans le populisme présent dans la forme pédagogique adoptée.

Le Modèle 3, axé sur une éducation démocratique:

Les concepts-clés à la base de ce modèle sont le pouvoir, la participation et dans une moindre mesure, l'identité. Les objectifs des interventions concernent les trois types de démocratie, politique, fondamentale et substantive (création de rapports sociaux alternatifs à partir du quotidien des groupes de base, de la société civile). Les champs d'intervention privilégiés pour appuyer l'organisation populaire sont divers: la structure interne, le leadership, les valeurs internes et l'atteinte des buts externes. Les contenus pédagogiques rejoignent ceux des deux modèles précédents, mais on insiste davantage sur la direction démocratique. En ce qui concerne les formes de transmission pédagogique, le contenu qui en découle est le principe du partage du pouvoir, de l'autorité et des prises de décision.

En résumé, il est question ici d'une pédagogie de l'organisation qui met l'accent sur l'action, les

rapports démocratiques internes, la maîtrise des procédures, l'alternance des rôles et du pouvoir, la supervision collective et le pluralisme. Cette pédagogie propose un modèle d'organisation défini qui oriente le fonctionnement des organisations tout en laissant au mouvement populaire, en tant qu'entité autonome, un espace ouvert pour définir ses formules organisationnelles.

Nous retrouvons une correspondance entre le niveau stratégique et le niveau pédagogique qui s'exprime par la recherche d'un front démocratique capable d'intégrer l'autonomie des masses à une avant-garde dans un rapport démocratique et de recherche continuelle. Ceci se reflète clairement dans l'approche pédagogique de ce type d'intervention.

Le Modèle 4, axé sur une éducation communautaire:

Les concepts-clés à la base de ce modèle étant l'auto-détermination et l'identité, on privilégie la démocratie fondamentale autant que la substantive. Les champs d'intervention privilégiés pour appuyer les organisations communautaires sont la gestion qui vise l'autonomie et l'ancrage dans la dynamique réelle des communautés. Le contenu privilégié est la formation polyvalente servant directement à la satisfaction des besoins et la résistance économique et culturelle. Par ailleurs, les contenus véhiculés par les formes de

transmission utilisées sont l'affirmation des valeurs culturelles et de l'identité communautaire ainsi que l'importance d'adopter des procédures plus efficaces dans l'organisation.

Nous croyons que dans ce Modèle 4, il s'agit d'une pédagogie de l'organisation qui accentue la décentralisation, l'autonomie locale, la tradition de l'autorité et du pouvoir communautaires, l'identité, le rythme naturel des communautés, l'auto-détermination.

C'est une pédagogie ouverte, car elle laisse l'espace aux communautés pour créer et proposer leurs propres modèles d'organisation devant émerger de leur vision du monde et de l'idée qu'elles se font du changement.

La correspondance que nous y retrouvons entre le niveau stratégique et le niveau pédagogique est nette. A ces deux niveaux on prône la primauté des bases sur l'avant-garde et le déclenchement d'une dynamique qui va de la périphérie vers le centre, du bas vers le haut.

Le Modèle 5, axé sur une éducation participative:

Le concept-clé à la base de ce modèle est la participation avant tout, quoiqu'il en soit l'identité et l'auto-détermination y soient également présentes. La démocratie substantive est au centre de ce type d'intervention, sans exclure l'importance accordée à la démocratie fondamentale.

Les champs privilégiés d'intervention auprès des organisations locales sont, en premier lieu, les valeurs internes et, en second lieu, la gestion autonome. Le contenu mis de l'avant pour aider les organisations est l'instauration de mécanismes et d'attitudes participatives. Le leadership démocratique est aussi un contenu explicitement traité. A travers la dynamique pédagogique utilisée, ce qui est véhiculé par les formes de transmission c'est le droit à l'expression et l'importance de construire de nouveaux rapports humains.

Cette pédagogie de l'organisation met l'accent, selon nous, sur la participation, les rapports humains anti-autoritaires, la cohésion du groupe, l'affectivité, le quotidien-local et la diversité sociale. C'est une pédagogie ouverte en ce qui concerne la voie organisationnelle sur le plan politique mais, d'autre part, fermée en ce qui concerne les modèles d'organisation proposés aux groupes populaires (les principes, les valeurs, les normes, les structures devant prévaloir dans leur fonctionnement quotidien).

Nous retrouvons une correspondance entre le niveau stratégique et le niveau pédagogique de ce cinquième modèle, car l'axe est le groupe, le social, le quotidien, le monde du privé, les groupes de base.

Par ailleurs, on peut regrouper les différents modèles en fonction des principales polarités qui marquent leur conception organisationnelle.

Les polarités se rapportant aux dimensions sociales et politiques de l'organisation permettent de situer dans un groupe les Modèles 1 et 2, dans un deuxième les Modèles 4 et 5, et à part le modèle 3 qui est le plus intégrateur.

Le premier groupe (1 et 2) met l'accent sur l'organisation macro-sociale, la direction, l'organisation de classe, la prise du pouvoir politique, la lutte revendicative, les identités générales (de secteur, de classe) et l'encadrement politique.

Par contre le deuxième groupe (4 et 5) valorise l'organisation micro-sociale, l'autonomie, l'organisation communautaire, la construction de pouvoirs locaux de type social, l'autogestion, les identités particulières (de groupe, de genre, d'âge, d'ethnie) et l'encadrement institutionnel.

Cependant, si l'on s'arrête aux polarités se rapportant aux dimensions pédagogiques et à l'intervention sur le milieu, les mêmes modèles peuvent être regroupés autrement: un premier groupe formé par les Modèles 1, 3, 4 et un deuxième par les Modèles 2 et 5. Quoique le Modèle 3 observe toujours une tendance moins polarisée. Ainsi, le premier groupe (1, 3 et 4) va mettre l'accent sur l'action comme lieu premier de la

formation, les contenus priment sur la méthodologie, le savoir et le savoir-faire sur le savoir-être. Par contre, le deuxième groupe (2 et 5) a tendance à accentuer la formation, les méthodes (participatives, actives) et le savoir-être.

Voici un schéma résumant l'analyse précédente:

Polarités du niveau stratégique

ORGANISATION MACRO	-vs-	ORGANISATION MICRO
DIRECTION	-vs-	AUTONOMIE
ORGANISATION DE CLASSE	-vs-	ORG. COMMUNAUTAIRE
PRISE: POUVOIR POLITIQUE	-vs-	POUVOIR SOCIAL LOCAL
LUTTES/ REVENDICATIONS	-vs-	AUTO-SUFFISANCE
IDENTITE UNIVERSELLE	-vs-	IDENTITE PARTICULIERE

Modèles 1, 2

4, 5

Polarités du niveau pédagogique

ACTION	-vs-	FORMATION
SAVOIR	-vs-	SAVOIR-ETRE
CONTENU	-vs-	METHODE

Modèles 1, 3, 4

2, 5

Quelques facteurs explicatifs

Finalement, si nous essayons d'avancer une interprétation plus poussée sur la présence des différents modèles de la pédagogie de l'organisation dans le contexte latino-américain actuel, il nous semble important de tenir compte des facteurs que voici:

a) la composition de l'organisme et le type d'insertion des éducateurs auprès des organisations populaires, leur conception globale de l'intervention;

b) la nature spécifique de chaque milieu populaire dont les caractéristiques, les revendications, les rythmes d'action, etc. sont très divers;

c) le contexte politique national, le degré de liberté, la présence de mouvements populaires, sociaux ou politiques, etc.

En effet, nous croyons que la pédagogie de l'organisation d'un organisme ou d'une équipe d'éducateurs résulte d'un choix, d'un style de travail et d'innombrables facteurs institutionnels et personnels. Tout cela peut déterminer le rôle joué au sein des secteurs populaires (militant, consultant ou participant à part entière), ainsi que le domaine de travail privilégié (culture, formation politique, écologie, projets économiques, psychosociologie, etc.).

Cependant, les facteurs contextuels (b et c)

peuvent également influencer le type de pédagogie de l'organisation adoptée et expliquer, au moins, en partie, la présence des différents modèles en Amérique latine. Ainsi, par exemple, il se peut que chaque milieu d'intervention exige des approches différentes. Les syndicats ouvriers ancrés dans un milieu urbain, par exemple, ont des besoins de formation fort différents de ceux des communautés indiennes rurales ou des nouveaux habitants des bidonvilles venus de la campagne. Dès lors, leur formule d'organisation (structure, buts, autorité, prises de décision, etc.) sera différente dans chaque cas. Bien que les éducateurs puissent influencer ces traditions organisationnelles, il n'en demeure pas moins vrai qu'elles conditionnent aussi la pédagogie de l'organisation mise sur pied.

En outre, le contexte politique global peut également avoir un impact important sur le modèle dominant dans un pays ou une région. Ainsi, par exemple, le Modèle 1 (axé sur une éducation politique) suppose l'existence d'un mouvement syndical vivant, de partis d'opposition actifs ou d'une polarisation de la vie politique où l'on retrouve une opposition révolutionnaire vigoureuse. C'est le cas des pays de l'Amérique centrale, du Pérou, du Venezuela et du Mexique. De la même façon, le Modèle 3 (axé sur une éducation démocratique) sera davantage présent lorsqu'il existe un mouvement populaire solide ou émergent ayant

une autonomie relative vis-à-vis des forces politiques.

On retrouve le Modèle 5 (axé sur une éducation participative) dans des contextes marqués par les dictatures militaires, par la démobilisation (et la persécution) des partis politiques et du mouvement populaire et par la désarticulation de la société civile. Avec la démilitarisation des gouvernements latino-américains et l'instauration de gouvernements civils, le rôle des éducateurs populaires a été d'agir dans la sphère sociale pour reconstruire le tissu social. C'est le cas, notamment des pays du Cône sud (l'Argentine, l'Uruguay, le Chili). Néanmoins, ce Modèle 5 peut se retrouver dans d'autres contextes en raison du choix pédagogique et idéologique des intervenants.

Finalement, nous croyons que les Modèles 2 et 4 sont moins conditionnés par les contextes nationaux. Ils reposent sur une élaboration conceptuelle, sur un choix particulier. On les retrouve dans n'importe quel pays.

L'utilité future de cette recherche.

A notre avis, il revient aux éducateurs populaires et aux chercheurs qui poursuivront cette recherche de juger de sa pertinence et de son utilité.

Il nous semble cependant que cette recherche permet de mieux cerner la problématique et le concept même d'organisation en tant qu'objectif de l'éducation populaire. La systématisation des écrits de même que le travail de terrain ont permis de réunir et de conceptualiser des éléments dispersés et fragmentaires.

Le cadre théorique ainsi que l'ensemble des composantes et variables de la pédagogie de l'organisation constituent une première élaboration théorique de cette importante dimension pédagogique.

La grille d'analyse comportant cinq modèles de la pédagogie de l'organisation peut servir comme cadre de référence pour analyser, décrire et comparer des expériences concrètes. Elle offre, en même temps, une vision globale des diverses tendances existant à l'intérieur d'un même courant d'éducation populaire.

A un niveau plus pratique, la grille peut s'avérer un instrument utile pour l'auto-évaluation des équipes d'éducation populaire et/ou pour la systématisation descriptive des expériences. On peut s'en servir à des fins davantage théoriques (par exemple, connaître et discuter des courants théoriques sous-jacents ou implicites dans une intervention donnée) ou pratiques (par exemple, revoir la dynamique pédagogique utilisée,

créer du matériel pédagogique nouveau, planifier le curriculum, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- AGUILAR R. et BARQUERA, H. (1985). Freire: una sintesis critica de lo que propone y una perspectiva, in CREFAL-UNESCO, Lecturas sobre educacion de adultos en América Latina. Patzcuaro, Mexique.
- ALAI, (1988). 17 anos de organizacion vecinal, in ALAI, revue (Agence latino-américaine d'information), No. 105, juillet/1988. Montréal, Qué.
- ALAI-CCP (1981). Dos experiencias de comunicacion popular. Ed. ALAI (Agence latino-américaine d'information): Montréal, Québec.
- ALFORJA, (1987). Forjando un pueblo consciente (la educacion en las organizaciones populares). Ed. Alforja: San José, Costa Rica.
- ALFORJA, (1989). A volar machete y apretar las tuercas: métodos, estilos y valores del dirigente popular. Ed. Alforja: San José, Costa Rica.
- ALFORJA, (1984). Técnicas participativas para la educacion popular. Ed. Alforja: San José, C.R.
- ALGARA, I. (1982). El concepto y la practica de la promocion social en México, in Cuadernos de dinamica habitacional. Ed. COPEVI: México.
- ALMEIDA, E., SANCHEZ, ME., VAZQUEZ, A, FELIX, L. SALAZAR M., CHAVEZ, I. (1989). Educacion popular en San Miguel Tzinacapan, in CASTANEDA S. et LOPEZ, M. (ed), Antologia: la Psicologia cognoscitiva del aprendizaje. Ed. UNAM: México.
- APORTES (1984). Las relaciones humanas en las organizaciones de base, in APORTES, No. 17, janvier février/1984. San José, Costa Rica.
- ARNILLAS, F. et OLIVERA (1983). Reivindicacion urbana y organizacion popular, in Paginas No. 52, mai/1984. Lima, Pérou.
- AZMITIA, O. (1988). Sistematizacion de educacion popular Memoria: OEI, CEAAL, ILPEC, Instituto Indigena Santiago. Novembre/1988. Guatemala.
- BARDIN, L. (1977). L'analyse de contenu. PUF (Presses universitaires de France): Paris, France.

- BARQUERA, H. (1985). Las principales propuestas pedagógicas en América Latina, in CREFAL-UNESCO, Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. Patzcuaro, Mexique.
- BASOMBRIIO, C. (1988). Educación popular y posibilidad de renovación de la política en el Perú. Ed. Tarea, Lima, Pérou.
- BENGOA, J. (1987). La educación para los movimientos sociales, in Proposiciones No.15: Educación popular y movimientos sociales. Ediciones SUR, Santiago, Chili.
- BENGOA, J. (1988). La educación para los movimientos sociales, in Educación popular en América Latina. Paperback No. 4. Ed. CESO: La Haye, Hollande.
- BERNSTEIN, B. (1985). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles, in Revista colombiana de educación, No. 15, I semestre. Ed: Universidad Pedagógica nacional: Bogota, Colombie.
- BERNSTEIN, B. (1988). Poder, educación y conciencia. Ed. CIDE: Santiago, Chili.
- BEZERRA, A. (1979). Activités d'éducation populaire au Brésil. ICEA: Montréal, Québec.
- BROOM, L. et SELZNIC, P. (1980). La Sociología. Ed. CECSA: México.
- CARIOLA, P. et ROJAS, A. (1986). Experiencias de educación popular y reflexiones para su masificación, in UNICEF Del macetero al potrero (el aporte de la sociedad civil a las políticas sociales). Santiago, Chili.
- CARNOY, M. (1989). Enfoques marxistas de la educación. Ed. Centro de Estudios Educativos: México.
- CASA DE LAS AMERICAS (1988). Educación popular. No. 171, Año XXIX, nov-dic 1988 (pp 114-144), La Habana, Cuba.
- CASILLAS, J. (1989). La formación, una tarea de la educación popular, Documento de discusión. San Cristobal las Casas, México.
- CASTANEDA, F. (1987). La crisis de la epistemología, in Revista Mexicana de Sociología, Año XLIX, No. 1, janvier-mars/1987. Ed. UNAM: México.

- CEAAL (Consejo de educación de adultos para América Latina) (s/d). Memoria del encuentro inicial sobre sistematización de experiencias de educación popular. Colectivo de centros de educación popular del Ecuador (septiembre, 1987).
- CEAAL (1986). Informe: Seminario latinoamericano de educación popular en las cooperativas. Montevideo, Uruguay.
- CEAAL (1990). Desde adentro: la educación popular vista por sus practicantes. Santiago, Chile.
- CEAAL/CLASEP (Centro latinoamericano de apoyo al saber y a la educación popular) (s/d). Como sistematizar nuestra práctica II.
- CEASPA (1988). Como trabajar juntos? El grupo, la directiva y la coordinación en la organización popular. Panama.
- CEE (Centro de Estudios Educativos) (1982). Educación popular en América Latina, avance o retroceso?. México.
- CED (Centro de encuentros y diálogos) (1988). Guardería popular: una experiencia pedagógica y de organización, in Estudios ecuménicos, No. 15. Ed. CEE: México.
- CELADEC (1977). Anteproyecto del marco teórico del programa de educación popular. Docet, Serie C. Lima, Pérou.
- CEPAM (Centro ecuatoriano para la promoción y acción de la mujer) (s/d). Por qué nos organizamos las mujeres en los barrios?. Equateur.
- CERVANTES, E. (1979). Educación popular y organización política in, Unidad y Línea, Revista de educación popular, No. 1 febrero-mars/1979. Ed. SEPAC: México.
- CERVANTES, E. (1989). Educación popular: consideraciones polémicas, in Centro de estudios ecuménicos, 20 Aniversario 1968-1988. Ed. CEE: México.
- CESPEDES, E. et Al. (1983). Educación popular: momento reflexivo o intersubjetivo de la praxis. ILPEC-CNTE San José, Costa Rica.

- CETRULO, R. (1988). La formacion de promotores: aspectos teorico-metodologicos, in Educacion popular en América Latina, Paperback No. 4, CESO: La Haye, Hollande.
- CETRULO, R. (1990). Cambio cultural y educacion popular, communication présentée au: Seminario taller sobre educacion popular en América Latina y el Caribe. CEBIAE: La Paz, Bolivie (9-14 juillet, 1990).
- CHAMBERLAIN, F. (1989). Reflexiones sobre la educacion popular, in Educacion para la democracia en participacion responsable, Universidad Catolica del Peru: Lima, Pérou.
- CIDE-PIIE (Centro de investigacion y desarrollo educativo/ Programa interdisciplinario de investigacion educativa) (1989). Formacion de dirigentes (Material de apoyo para la conduccion de organizaciones). Santiago, Chili.
- Centro Bartolomé de las Casas (1983). Una experiencia con grupos y organizaciones barriales, in ICLA boletin, No. 48-49, sept-octobre/1983. Lima, Pérou.
- DANIS, C. (1981). Grille d'analyse de l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel Section d'andragogie, Université de Montréal: Montréal, Québec.
- DE LELLA, C. (1986). Mitos en la educacion de adultos, in Estudios educativos No. 24, APE. Janvier-juin/1986.
- DEL RIO, E. (1979). Mao en su tinta. Ed. Grijalbo: México.
- DELPINO, A. et Al. (1984); El problema de la participacion en la educacion popular: analisis critico de una experiencia. Doc. de trabajo No. 13, PIIE: Santiago, Chili.
- DELSING, R., RODO, A., SABALL, P., WALKER, B. (1983). Tipologia de organizaciones y grupos de mujeres pobladoras. Doc. de trabajo No. 17. Ediciones SUR: Santiago, Chili.
- DEMO, P. (1986). Participação é conquista. Ed. Universidade Federal do Ceara: Fortaleza, Brésil.
- ELDRIDGE, J.E. et CROMBIE, A.D. (1975). A Sociology of organisations. International publications service: Grande Bretagne.

- ELIZALDE, A. (1990). Las ONG y la cooperacion internacional. Communication présentée au Séminaire "Las organizaciones de base, mas alla del desarrollo: sobrevivencia, resistencia o autososten" (International group on grass roots initiatives). Patzcuaro, México 22-28 janvier 1990).
- EQUIPO EDUCACION POPULAR (s/d). Como organizar. Serie capacitacion lucha continua. EEP: México.
- EQUIPO PUEBLO (1986). Qué es la organizacion popular independiente?. Comunidades eclesiales de base: México.
- EVERS, T. (1984). Identidad: el lado oculto de los nuevos movimientos sociales, in Novos estudos CEBRAP, Vol. 2, No. 4. Sao Paulo, Brésil.
- ETZIONI, A. (1965). Organizaciones modernas. Ed. UTHEA: México.
- FALS-BORDA, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Ed. siglo XXI: Bogota, Colombie.
- FERNANDEZ, B. (1990). Problemas, potencialidades y retos de la educacion popular en Bolivia de cara a la década del 90. Communication présentée au: Seminario taller sobre educacion popular en América Latina y el Caribe. CEBIAE: La Paz, Bolivie (9-14 juillet, 1990).
- FERNANDEZ, J. (1989). Herramientas de trabajo para el educador popular. CIDE: Santiago, Chili.
- FRIAS, C. et ROMERO, F. (1985). Democracia y organizacion popular urbana, in TAREA No. 12, juillet/1985. TAREA: Lima, Pérou.
- GAJARDO, M. (1985). Teoria y practica de la educacion popular. PREDE-OEA, CREFAL, IDRC. Patzcuaro, México.
- GAJARDO, M. (1985)b. Evolucion de la situacion actual y perspectivas de las estrategias de investigacion participativa en América Latina, in Teoria y practica de la educacion popular. PREDE-OEA, CREFAL, IDRC. Patzcuaro, Mexique.
- GARCIA C., N. (1984). Hegemonia, consumo y nuevas formas de organizacion popular, in Cuadernos Politicos No. 39, janvier-mars/1984. UNAM (Universidad Nacional Autonoma de México): México.

- GARCIA H., J.E. (1980). Aportes para el analisis y la sistematizacion de experiencias no formales de educacion de adultos. CIDE: Santiago, Chili.
- (1982). La relacion educativa en proyectos de educacion popular: analisis de quince casos. CIDE: Santiago, Chili.
- (1983). Educacion popular y organizaciones de los trabajadores, in CHRISTUS, No. 570, noviembre/1983. Mexico.
- (1985). Educacion participativa y perspectiva politica, in Educacion y clases populares en América Latina. DIE-IPN (Instituto Politécnico Nacional): México.
- (1988). El sentido politico de la educacion popular. Doc. de discusion No. 10/1988. CIDE: Santiago, Chili.
- GARCIA H. J.E., MARTINIC, S. et ORTIZ, I. (1989). Educacion popular en Chile: trayectoria, experiencias y perspectivas. CIDE: Santiago, Chili.
- GARCIA M., N. (1987). Organizar al pueblo, in Pensamiento critico No. 54 mai-juin/1987: Porto Rico.
- GIA (Grupo de investigaciones agrarias) (s/d). Siete estudios de organizaciones de base en comunidades campesinas. Doc. de trabajo No. 27. Chili.
- GIANOTTEN, V. et DE WIT, T. (1988). Promocion rural: mitos, realidad, perspectivas, in Educacion popular en América Latina. Paperback No. 4. CESO: La Haye, Hollande.
- GODBOUT, J. (1983). La participation contre la démocratie. Editions Saint-Martin: Montréal, Canada
- GOETZ, J. (1984). Ethnography and qualitative design in educational research. Academic Press: Orlando, Florida.
- GOMEZ G., G. (1981). Organizacion campesina y lucha de clases in Padilla E. (ed) Sociologia de las organizaciones. ENEP-UNAM Aragon No. 51: México.
- GONZALEZ, O.C. (1986). Educacion popular en Guatemala. Cuadernos Nos. 13-14, ano 4, CITGUA (Ciencia y tecnologia para Guatemala): México.

- GRAMSCI, A. (1955). Literatura et vita nazionale. Torino: Italie.
- GRUPO MEXICALI (1979). Los avatares de una experiencia de educacion popular, in Unidad y Linea, Revista de educacion popular, No. 3, juin-juillet/1979, SEPAC, (Servicios educativos populares): México.
- GUTIERREZ, F. (1984). Educacion como praxis politica. Siglo XXI editores: México.
- GUTIERREZ, H. (1990). Once planteamientos a partir de la experiencia del CEDEE, Republica Dominicana. Communication présentée au Seminario-taller sobre educacion popular en América latina y el Caribe (CEBIAE), 9-14 juillet/1990. La Paz, Bolivie.
- HALL, R.H. (1983). Organizaciones: estructura y proceso. Prentice-Hall hispanoamericana, S.A.: México.
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW (1976). Education, participation and power. Harvard University: Cambridge: Etats Unis.
- HEE PEDERSEN, Ch. (1988). Nunca antes me habian ensenado eso: capacitacion feminista. Ed. Lilith: Lima, Pérou.
- HERNANDEZ, I. (1985). La educacion popular en Argentina, in Saber popular y educacion en América Latina. Coleccion Educacion Hoy, ediciones Busqueda: Buenos Aires, Argentine.
- HERNANDEZ, M. et VALDIVIA, L. (1985). Makarenko y la educacion colectivista. Ediciones El Caballito, SEP (Secretaria de Educacion Publica): México.
- HORTH, R. (1986). L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Les éditions de la mer: Pointe-au-Père Québec.
- HUSTON, L. (1979). Débats et discours dans l'éducation politique, in Revue international d'action communautaire. No. 2/42, Automne 1979. Les éditions coopératives Albert St-Martin: Montréal, Québec.
- IBANEZ, A. (1984). Acerca de la polémica del partido en educacion popular, in Revista Auto-educacion, No. 8 octubre/1983 - janvier/1984. Lima, Pérou.

- IBANEZ, A. (1985). Ubicacion y sentido de la educacion popular, communication présentée au Séminaire: Peru 1985: panorama de la educacion en un país en crisis. Universidad de San Marcos: Pérou.
- IDEAS & ACCION (1987). Botswana: un taller sobre organizacion de la produccion, in Ideas & Accion, No. 175, 4/1987. FAO: Rome, Italie.
- IGUINIZ, M. (1985). Los centros, la educacion y su aporte al protagonismo popular, in Tarea No. 12, juillet/1985. Ed. Tarea: Lima, Pérou.
- IGUINIZ, M. (1986). Actualidad de la educacion popular, in CELATS, Movimientos sociales y educacion popular en el Peru. CELATS: Lima, Pérou.
- JARA, O. (1985). Los Desafios de la educacion popular. in Tarea: Lima, Pérou.
Peru.
- JIMENEZ, J. (1986). El movimiento popular y el poder, in Patria Nueva, No. 1 octubre-novembre/1986. ACNR: México.
- JOLL, J. (1968). Los Anarquistas. Ed. Grijalbo: Barcelone, Espagne.
- KLENNER, A. (1984). Las nuevas organizaciones economicas populares, in Mensaje No. 328, mai/1984. Santiago, Chili.
- LA BELLE, T. (1986). Non formal education in Latin america and the caribbean: stability, reform or revolution?. Ed. Praeger: New York.
- LA ORGANIZACION DE LOS POBRES (1973). Cuaderno de formacion politica. México.
- LA OTRA BOLSA DE VALORES (1990). Boletin No. 1, janvier/1990. Ed. PDP: México.
- LAFON, S. (1984). Mobilizaciones populares: procesos de maduracion politica. Impretex: Panama.
- LAPASSADE, G. (1985). Grupos, organizaciones e instituciones. Ed. Guedisa: Barcelone, Espagne.
- LATAPI, P. (1984). Tendencias de la educacion de adultos en América latina: una tipologia orientada a su evaluacion cualitativa. Cuadernos del CREFAL, No. 17. Patzcuaro, Mich. México.

- LATAPI, P. et CADENA, F. (1985). La educacion no-formal en México: un analisis de sus metodologias, in Teoria y practica de la educacion popular. PREDE-OEA, CREFAL, IDRC: Patzcuaro, México.
- LEW, R. (1978). La trayectoria del Maoismo. Ed. El caballito: México.
- LONGORIA, M. (s/d). El movimiento urbano popular y sus instruemntos de apoyo. SEDEPAC: México.
- MALATESTA, E. (1980). La anarquia y el método del anarquismo.
- MANDEL, E. (1976). La teoria leninista de la organizacion. Ed. ERA: México.
- MANUAL DE ORGANIZACIONES POPULARES INDEPENDIENTES (1985). Cuaderno de formacion (s/ed) México.
- MARCH, J. (1965). Handbook of organisations. Rand Mc Nally College, Chicago.
- MARTINEZ, J. (1987). La educacion para la libertad, in Proposiciones, No. 15: Educacion y movimientos sociales. Ediciones SUR, Santiago, Chili.
- MARTINIC, S. (1985). La reflexion metodologica en el proceso de sistematizacion (apuntes para una discusion). Suplemento informativo No. 38. Asociacion Nacional de Centros. Santiago, Chili.
- (1987)a. Elementos metodologicos para la sistematizacion de proyectos de educacion y accion social. Communication présentée au Séminaire: "Educacion popular, investigacion y politicas sociales". CIDE: Santiago, Chili.
- MARTINIC, S. et WALKER, H. (Ed.) (1987)b. El umbral de lo legitimo; evaluacion de la accion cultural. CIDE-CIPCA: Santiago, Chili.
- MARTINIC, S. (1988). Reflexion critica de la educacion popular: una mirada desde los participantes, in Educacion popular en América Latina. Paperback No. 4. CESO: La Haye, Hollande.
- MEJIA, M.R. (1990). Educacion popular en los noventa: un problema de sentido en la cultura. Communication présentée au "Seminario-taller sobre educacion popular en América Latina y el Caribe". CEBIAE (Centro Boliviano de investigacion y accion educativa) 9-14 juillet/1990. La Paz, Bolivie.

- MEZA-AGUILAR, H. (1988). La Organizacion interna. Coleccion de educacion para la participacion ciudadana, No. 1, CEE: México.
- MONTENEGRO, E. (1978). El pensamiento marxista-leninista de Mao Zedong: la estrategia y la tactica de la Revolucion china. Ed. El Colegio de México: México.
- MORALES G., D. (1986). Cooperativas de produccion y participacion; la experiencia latinoamericana. CEAAL: Santiago, Chili.
- MORALES, M. (1981). Un proceso de organizacion popular, in Christus, No. 551, diciembre/1981. México.
- MYERS, R. (1985). Comentarios sobre el encuentro, in Teoria y practica de la educacion popular. PREDE-OEA, CREFAL, IDRC: Patzcuaro, México.
- NAVIA V., C. (1980). Barrios y organizaciones populares in Solidaridad No. 20, noviembre/1980. Bogota, Colombia.
- NUNEZ, C. (1986). Educacion para transformar, transformar para educar. Ed. Hvmantitas: Buenos Aires, Argentine.
- NUNEZ, C. (1989). Educacion popular, movimientos populares y proceso de democratizacion. (s/ed), Mexique.
- NUNEZ, I. (1982). Educacion popular y movimiento obrero: un estudio historico. Santiago, Chili.
- ORGANIZACION DE IZQUIERDA REVOLUCIONARIA/LINEA DE MASAS (1985). la Asamblea nacional plenaria. Documentos fundamentales, No. 4, México.
- ORTIZ, I. (1988). Educacion popular, conciencia y organizacion: sobre los efectos educativos, Doc. de discusion No. 19, CIDE: Santiago, Chile.
- OSWALD, U., RODRIGUEZ, R., et FLORES, A. (1986). Campe sinos protagonistas de su historia. Ed: Universidad Autonoma Metropolitana Xochimilco: México.
- PADILLA, A. (1989). Modalidades de organizacion social en el medio rural, in Sociologia de las organizaciones. ENEP-UNAM, Aragon, No. 51. México.

- PAIVA, V. (1982). Anotações para um estudio sobre populismo e educação no Brasil, in Tendencias históricas de la educación popular. Cuadernos de investigaciones educativas No.6, DIE-IPN: México.
- PALACIOS, J. (1978). La cuestión escolar: críticas y alternativas. Colección papel 451. Ed. Laia: Barcelone, Espagne.
- PALMA, D. (1987). Siete tesis discutibles en torno a los grupos de base, con algunas alusiones al trabajo de promoción, in Apuntes para el trabajo social, No. 14. Ed. Colectivo de trabajadores sociales: Santiago, Chili.
- PARRA, R. RAMA, G. et Al. (1984). La educación popular en América Latina. B.C.P. Ed. Kapeluz: Buenos Aires, Argentine.
- PATTON, M.Q. (1980). Qualitative évaluation methods. Sage publications, Beverly hills, E.U.
- PAZ TAREA DE TODOS (1988). Organización popular y educación, in Paz tarea de todos, No. 8, juillet-août/1988: Lima, Pérou.
- POR UNA LINEA DE MASAS (s/d) (s/ed.) México.
- PRAXIS, INCA-RURAL (1988). Educación y capacitación en organizaciones autogestivas. Ed. Praxis: México.
- PROMOCION DEL DESARROLLO POPULAR (1987). 20 años desde Promoción del desarrollo popular, in El Gallo Ilustrado, No. 1298, mai/1987: México.
- (1989). Sociedad civil y pueblos emergentes: las organizaciones autónomas de promoción social y desarrollo. PDP-ILET (Instituto latinoamericano de estudios transnacionales): México
- PUEBLO Y LIBERACION (1977). Educación popular y organización política, in Pueblo y liberación, No. 23, août/1977, Caracas, Venezuela.
- PUIGGROS, A. (1984). Educación popular en América Latina. Ed. Nueva imagen: México.
- PUIGGROS, A. (1986). La educación popular en América Latina I Ed. El Caballito: México.
- QUINTANILLA, S. (1985). La educación en la utopía moderna del siglo XIX. Ed. El Caballito: México.

- RAZETO, L. (1988). Estructuras de la accion y de la organizacion popular, in Revista Mensaje, No. 367, mars-avril/1988. Santiago, Chili.
- (1988). Economia de solidaridad y organizacion popular, in Revista Mensaje, No. 366, janvier-février/1988. Santiago, Chili.
- REVISTA AUTOEDUCACION (1985). Tres preguntas sobre educacion popular. No. 15. Lima, Pérou.
- RIVERA P., J. (1990). Educacion popular étnica y modernizacion, communication présentée au: "Seminario-taller sobre educacion popular en América Latina y el Caribe". CEBIAE (Centro Boliviano de investigacion y accion educativa) 9-14 juillet/1990. La Paz, Bolivie.
- RODRIGUEZ-BRANDAO, C. (1985). Repensando la participacion, in Educacion y clases populares en América Latina, DIE-IPN: México.
- SAINZ, H.I. (1987). La organizacion de las organizaciones populares. Coleccion de educacion para la participacion ciudadana No. 2. CEE: México.
- SANCHEZ, M.E. (1989). La crisis de la modernidad y el compromiso politico. Communication. Mars-1989.
- SANTOS DE MORAIS, C. (1969). Grupos de presion del agro: movimientos y organizaciones de trabajadores agricolas. Mémoire du Séminaire: Reforma agraria para sacerdotes. IICA (Instituto interamericano de ciencias agricolas). Tegucigalpa, Honduras.
- SANTOS DE MORAIS, C. (1980). Apuntes sobre teoria de la organizacion, in Cuadernos de capacitacion. INCA-RURAL. México.
- SCHMELKES, S. (1985). Educacion popular y campesinado, in Educacion y clases populares en América Latina, DIE-IPN, México.
- SCHMELKES, S. (1990). Potencialidades y problemas de la educacion popular en torno a la calidad de los procesos de formacion. Communication présentée au "Seminario-taller sobre educacion popular en América Latina y el Caribe". CEBIAE (Centro Boliviano de investigacion y accion educativa) 9-14 juillet/1990. La Paz, Bolivie.

- SCHULZE, E. et T. (1979). Métodos y técnicas de la comunicación popular. Ed: Tarea y Equipo Pueblo: Lima, Pérou.
- SEHULTZ, A. (ed) (1980). Educación popular: fundamentos teóricos y peculiaridades en América Latina. Ed: CELADEC (Comisión evangélica latinoamericana de educación cristiana): Lima, Pérou.
- SERNA, L. (1985). En busca de una educación política alternativa, in La Batalla, No. 112, septembre-octobre/85. México.
- SILVERMAN, D. (1975). Teoría de las organizaciones. Ed. Nueva Vision: Buenos Aires, Argentine.
- SNYDERS, G. (1985). Où vont les pédagogies non directives? Presses universitaires de France, Paris
- SOLLERS, Ph. (1973). La teoría revolucionaria: Lenin, Mao Tse Tung. Ediciones la rosa blindada. Buenos Aires, Argentine.
- SOTO, P. et BADILLA, P. (1985). CENAP y la recuperación de historias organizativas, in APORTES, No. 26-27, septembre-décembre/85. San José, Costa Rica.
- SUBIRATS, J. (1984). Análisis de la educación popular en Bolivia desde 1952. Estudios Educativos, No. 19. CEBIAE: La Paz, Bolivia.
- SUCHODOLSKI, B. (1965). Teoría marxista de la educación, Ed. Grijalbo: México.
- TALLER DE ACCION CULTURAL (1986). La organización, fue como nacer de nuevo. TAC: Santiago, Chili.
- TALLER GUADALAJARA (1987). Las CEB's, generan organización popular. México.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1984). Introduction to qualitative research methods. Wiley interscience publication, New York.
- TEDESCO, J.C. (1985). Directivismo y espontaneismo en los orígenes del sistema educativo argentino, in Educación y clases populares en América Latina, DIE-IPN: México.
- TILMAN, F. (1979). Le grain: Groupe de recherche et d'action pédagogiques, in Revue internationale d'action communautaire, 2/42 automne 1979. Les éditions coopératives Albert Saint-Martin. Montréal, Québec.

- TORRES, R.M. (1986)a. Los CEP: educacion popular y democracia participativa en Nicaragua. INIES-CRIES, Apuntes No. 9, Ed: CEAAL (Consejo de educacion de adultos para América Latina): Santiago, Chili.
- TORRES, R.M. (1986)b. Sobre educacion popular: un encuentro con Paulo Freire, in Estudios educativos No. 24, Revista de la asociacion de profesionales en educacion, janvier-juin/86. Colombie.
- TVARDOVSKAIA, V. (1978). El Populismo ruso. Ed. Siglo XXI, biblioteca del pensamiento socialista: México.
- VALENZUELA, M.L. (1989). La educacion popular: objetivos y propositos, in Centro de estudios ecuménicos, 20 aniversario 1968-1988. CEE: México.
- VAN MAANEN J. et Al. (1982). Varieties of qualitative research. Sage Publications, Beverly Hills, E.U.
- VELASCO, C. (1980). Barrios y organizaciones populares, in Solidaridad No. 20, noviembre/80: Bogota, Colombie.
- VITAL, A. (1989). La educacion popular en México, in Centro de estudios ecuménicos, 20 aniversario 1968-1988. CEE: México.
- WALKER, H. (1982). Una evaluacion para los proyectos de educacion popular. Documentos de trabajo 1-1982, CIDE, Santiago, Chile.
- WALSELFISZ, J. (1985). Reflexiones sobre la investigacion y la educacion popular, in Teoria y practica de la educacion popular. PREDE-OEA, CREFAL IDRC. Patzcuaro, México.
- ZARCO, C. (1987). CEBs y organizacion popular: sistematizacion de una experiencia, in Estudios Ecuménicos, No. 9, janvier-mars/87. México.
- ZEMELMAN, H. (1987)a. La totalidad como perspectiva de descubrimiento, in Revista Mexicana de Sociologia, Año XLIX, vol XLIX, No. 1, janvier-mars/87. UNAM (Universidad Nacional Autonoma de México): México.
- (1987)b. Razones para un debate epistemologico, in Revista Mexicana de Sociologia, Año XLIX, vol XLIX, No. 1, janvier-mars/87. UNAM (Universidad Nacional Autonoma de México): México.

A N N E X E - 1

LISTE D'ORGANISMES TOUCHES PAR CETTE RECHERCHE

Les organismes inclus dans cette liste furent touchés durant la recherche de terrain, par une (ou plusieurs) des voies suivantes: entrevues semi-dirigées, observation d'une activité de formation, consultations, sondage préliminaire, entrevue informelle.

DE L'AMERIQUE CENTRALE ET DES CARAIBES:

1. CITGUA (Ciencia y tecnologia para Guatemala).
2. CAPS (Centro de adiestramiento de promotores sociales de Guatemala).
3. CEP (Colectivo de educacion popular de Nicaragua).
4. Centro Poveda (République dominicaine).

DU MEXIQUE:

5. SEMPO (Centro de sistematizacion de experiencias del movimiento popular).
6. CLASEP (Centro latinoamericano de apoyo al saber y la educacion populair).
7. EDOC (Educacion y desarrollo de occidente).
8. EQUIPO PUEBLO.
9. PDP (Promocion del desarrollo popular).
10. IMDEC (Instituto mexicano de desarrollo comunitario)

11. PRADE (Programa de animacion y desarrollo).
12. CEE (Centro de Estudios Educativos).
13. SEDOC (Servicios educativos de occidente).
14. CESE (Centro de estudios sociales y ecologicos).
15. FAT (Frente auténtico del trabajo, dep. educacion).
16. CONAMUP (Coordinadora nacional del movimiento urbano popular - D.f).
17. CADES (Centro de animacion y desarrollo).
18. CNTE--SNTE (Coordinadora nacional de trabajadores de la educacion, Secciones X (DF) y XXII (Oaxaca)).

DE L'AMERIQUE DU SUD:

19. CESA (Centro de capacitacion la primavera), Equateur
20. CLEBA (Centro Laubach de educacion popular basica de adultos), Colombie.
21. TALLER PIRET, Chili.
22. CIDE (Centro de investigacion y desarrollo de la educacion), Chili.
23. CECOPAL, Argentine.
24. Instituto del Hombre, Uruguay.
25. Fundacion Atuspari, Pérou.

A N N E X E = 2

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGEE

(Pour représentants d'organismes d'éducation populaire)

NOTA: Los items de discusion o preguntas estan formulados en terminos generales hacia el conjunto de las organizaciones populares o de los programas de educacion popular, por tratarse de personas conocedoras de estos movimientos.

Cuando el entrevistado es responsable de un programa especifico, en cada item se tratara de particularizar sobre la experiencia de su organismo.

1. SOBRE LA CONCEPCION ESTRATEGICA DE LA ORGANIZACION.

1.1 Qué tendencias se observan actualmente en el movimiento de educacion popular, respecto a la organizacion amplia o nacional? En su pais y en América Latina?

1.2 Dentro del Movimiento popular y de los movimientos sociales, cual es la concepcion estratégica que predomina, respecto a la organizacion amplia o nacional?

1.3 Qué formas educativas se dan dentro de las organizaciones del movimiento popular?

1.4 Existen equipos de educación popular que desarrollan tareas de formación, para o dentro del movimiento popular? Qué características adopta esta formación?

2. SOBRE LAS FORMAS DE ORGANIZACION INTERNA DE LOS GRUPOS.

2.1 Qué patrones de organización interna y de funcionamiento democrático se observan en:

- a) Las organizaciones del movimiento popular?
- b) Las organizaciones locales o comunitarias promovidas por programas de educación popular?

3. SOBRE LA PEDAGOGIA DE LA ORGANIZACION, EN LAS PRACTICAS EDUCATIVAS.

3.1 En qué consiste aprender a organizarse, a funcionar en organización? (destrezas, habilidades, actitudes, valores).

3.2 En la forma de desarrollar una actividad pedagógica (curso, taller, charla, seminario, juego) se transmiten valores y patrones organizativos?

- 3.3 Qué valores o patrones organizativos aprende la gente a partir de la accion colectiva, para la satisfaccion de sus necesidades o reivindicaciones (auto-ayuda, movilizaciones, confrontaciones, etc.)?
- 3.4 Cuales componentes de la llamada metodologia "participativa", son las que vehiculan mas fuertemente un patron organizativo en los participantes?
- 3.5 Existen diversos patrones organizativos implicitos en las diversas acciones pedagogicas de los equipos de educacion popular? Y en qué consistirian las diferencias?
- 3.6 La estrategia de intervencion en el terreno de un programa (organizacion economica, capacitacion técnica, auto-satisfaccion de necesidades, promocion cultural, etc.) esta necesariamente asociada a una concepcion organizativa estratégica y a una pedagogia de la organizacion? o son independientes?
- 3.7 Cuales teorias o corrientes sociales influyen o subyacen a las orientaciones pedagogicas y organizativas de los educadores populares?

ANNEXE - 3

**VARIABLES UTILISEES POUR LA PREMIERE
ANALYSE DES DONNEES DES ENTREVUES SEMI-DIRIGEEES**

- 1) Nature et composition de l'organisme.
- 2) Niveau et type de théorisation sur l'éducation populaire en Amérique latine.
- 3) Type de conceptualisation sur l'éducation populaire et ses objectifs dans la conjoncture actuelle.
- 4) Ressources matérielles et humaines de l'organisme.
- 5) Origine de l'organisme et des éducateurs (chrétien, universitaire, laïque, militant, syndical).
- 6) Position par rapport aux partis politiques.
- 7) Conception de l'organisation stratégique et des médiations nécessaires.
- 8) Conception du rôle social des organismes d'éducation populaire non-gouvernementaux.
- 9) Type de services offerts et de revendications des organisations de base.
- 10) Caractère des organisations de base et conception de la démocratie interne proposée.
- 11) Conception pédagogique, méthodes et place de la formation dans l'intervention.
- 12) Les mots-clés qui reviennent dans chaque entrevue.
- 13) Attentes et commentaires par rapport à la présente recherche.

A N N E X E = 4

GUIDE D'OBSERVATION D'ACTIVITES DE FORMATION

A - Dinamica pedagogica

(Algunas variables de Martinic, 1988).

1. Organizacion de la actividad educativa.

- A propuesta de los agentes externos o asesores.
- Mixto: a propuesta de " " y dentro de org. pop.
- Dentro de un grupo de organizaciones.
- A propuesta de agentes externos.
- A propuesta de las organizaciones comunitarias y del grupo asesor, integrados en una sola coordinacion.

2. Organizacion del espacio fisico.

- Ubicacion fisica de los participantes.
- Ubicacion de los animadores, coordinadores o ponentes.
- Caracteristicas fisicas del local y disposicion del mobiliario.
- Presencia de materiales visuales de apoyo: caracteristicas y ubicacion.

3. Convocatoria y seleccion de los participantes.

- Quién convoca e invita al evento?
- Categorías de población que se invitan?
- Perfil de los participantes convocados?

Preferencia por los "organizados" o "no organizados"

4. Tipo de liderazgo natural y externo en evento.

- Predominio del liderazgo por parte de los agentes externos o de líderes naturales (populares)?
- Características de uno y otro (de lenguaje, de contenido, académico, humorístico, de animación).

5. Jerarquías que se refuerzan, crean o contestan

- La de los coordinadores o animadores "formales".
- La de quiénes hablan más.
- La de líderes naturales
- La de quienes aportan información nueva.
- La de los académicos o externos?

6. Autoridad y poder del educador.

- En qué consiste el aporte de los coordinadores y/o animadores, en el cual se finca su autoridad sobre el grupo? (conocimientos, técnicas, facilitar

la expresion, ordenar la dinamica del evento, poseer una didactica, utilizar tecnologias educativas...)).

- Como perciben los participantes el aporte de los animadores o coordinadores, por lo cual le atribuyen autoridad o poder?

7. Rol de los participantes que es valorado por el educador.

- Tareas o comportamientos necesarios para el éxito del evento, de tipo funcional (p. ej. respetar horarios y agendas, intervenir sin extenderse, centrarse en el tema, ejemplificar lo dicho, etc.)
- Las actitudes: de auto-expresion, confianza, participacion, trabajo en grupos, espontaneidad, etc.

8. Interaccion educadores/ participantes.

Quiénes asumen los siguientes roles en el evento:

- Conduce, coordina, moderna o anima el evento.
- Toma notas, resume, da conclusiones parciales.
- Crea un determinado clima emocional y psicologico
- Opina en la toma de decisiones.
- Refuerza positivamente o Sanciona negativamente

- Relata o comparte su experiencia
- Pregunta o pide aclaraciones
- Hace mociones de: orden, de procedimiento, etc.
- Bromea, o crea ambiente de relajacion.
- Da informacion.
- Maneja técnicas o recursos didacticos.

B - E.P. y capacidades organizativas .

NOTA: Estos aspectos sirven para interpretar lo observado en las actividades, la informacion se obtendra tambien por entrevistas a los responsables de la actividad y a traves de documentacion del organismo responsable de la actividad.

1. Tactica de las organizaciones de intereses.

- a) Presion ante agencias del Edo. y de la sociedad.
- b) Generacion autonoma de bienes requeridos.

2. Generacion de capacidades organizativas en:

- a) Organizaciones existentes (fortalecerlas)
- b) Crear y fomentar la organizacion donde no existe.

3. Tratamiento de la cuestion de la org. popular:

- a) Directamente en actividades de formacion .
- b) Informalmente en platicas y en curriculum implicito

4. Proceso educativo busca crear identidades:

- a) De clase social o sector popular (campesino, poblador, obrero, jornalero, etc.).
- b) Identidades populares multiples al nivel comunal

5. Ideas fuerza que rigen el trabajo educativo:

- a) Promocion y conquista del poder
- b) Democracia sustantiva y Derechos Humanos
- c) Resistencia cultural y auto-gestion

C - Tipologia de practicas educativas .

(Bengoa, 1987).

NOTA: Las categorias de esta tipologia seran usadas para interpretar y analizar las actividades observadas.

1. Populismo educativo:

- a) Privilegia participacion como metodo.
- b) Rechaza entrega de conocimientos, explicacion de ideologias o cambio social.

- c) Metodos activos: participantes expresan e intercambian sus experiencias.
- d) Participantes mediante su expresividad descubren nuevas verdades.

2. Comunitarismo:

- a) Identidad grupal: instrumento de educacion privilegiado.
- b) Actividad pedagogica: valoracion exclusiva de la auto-conciencia, de la afirmacion grupal y de la constitucion de "la comunidad".

3. Tecnocratismo:

- a) Proceso educativo basado en modernizacion.
- b) Se guia por demanda de individuos o de grupos en busca de movilidad social u ocupacional.

4. Ideologismo:

- a) Enseña como objetivo valorable: el cambio social.
- b) Método: oposicion entre situacion actual y utopica.
- c) Discusion educativa se reduce a las formas de transicion, de situacion actual a utopica o desable.
- d) Método central: la exposicion.

A N N E X E - 5

**GUIDE D'EXERCICE COLLECTIF
REALISE A L'ATELIER DU CREFAL**

LOS VALORES ORGANIZATIVOS EN LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS.

En grupos de cinco personas, analizar una de las situaciones educativas que se presentan mas abajo, tratando de identificar todos aquellos aspectos de la dinamica pedagógica que a su juicio vehiculan: valores, actitudes o comportamientos determinados sobre la organisation de base o la vida en grupo.

Se sugiere seguir los siguientes pasos:

- a) Elegir una de las situaciones educativas siguientes:
 - una clase escolar tradicional
 - el curso campesino presentado en video
 - este taller

- b) Analizar grupalmente la situacion educativa elegida

- c) Despejar las variables o elementos considerados en el analisis grupal.

- d) Presentar en plenaria las conclusiones del grupo y realizar una comparacion con los demas analisis.

A N N E X E - 6

TABLEAU DE SOURCES D'INFORMATION PAR COMPOSANTE

COMPOSANTE	SOURCE
1. Niveau stratégique de l'organisation	
1.1 Conception générale de l'organisation et rôle de l'é.p.	E - D
1.2 Conception sur des organisations à caractère populaire	E - D
1.3 Conception de l'intervention	E - D
1.4 Conception des objectifs sociaux	A - D
1.5 Courants idéologiques en présence	A - E - D
2. Niveau de l'organisation de base	
2.1 Nature de l'organisation de base	E - D
2.2 Nature de l'intervention auprès de l'organisation de base	E - M
2.3 Conception de la démocratie interne	E - O - M
2.4 Tactique d'action face à l'Etat	A - D

COMPOSANTE

SOURCE

3.	Niveau pédagogique	
3.1	Conception pédagogique générale.	E - D - 0
3.2	Capacités organisationnelles	E - M - 0
3.3	Contenus	M - 0
3.4	Aspects méthodologiques généraux	M - 0 - D
3.5	Ancrage de la formation et identités pédagogiques	A - 0 - D
3.6	Techniques et moyens pédagogiques	M - 0
3.7	L'éducateur	D - 0
3.8	Rituel organisationnel de l'activité pédagogique	D - 0
3.9	Courants pédagogiques en présence	A - E

Abréviations et symboles:

é.p = éducation populaire

E = entrevues

A = analyse/inférence

0 = observations

D = documents/ouvrages

M = matériels pédagogiques