

2m11.3277.4

Université de Montréal

La génération d'idées en conception : une activité collective

par
Emmanuel Praquin

Faculté de l'aménagement

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences Appliquées (M.Sc.A)
en Aménagement
option Design et Complexité

Août 2004

©, Emmanuel Praquin, 2004



NA

9000

U54

2005

V. 003

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La génération d'idées en conception : une activité collective

Présenté par :

Emmanuel Praquin

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Alain Findeli

président-rapporteur

Philippe Gauthier

directeur de recherche

Diane Bisson

membre du jury

Résumé

Ce mémoire s'intéresse au phénomène de génération d'idées en groupe et vise à proposer une approche de design collectif apte à aider une équipe de conception lorsqu'elle fait face à la complexité des projets de design.

Le projet de recherche a été inspiré par la volonté de vérifier si le recours au travail en groupe qui est de plus en plus privilégié, était effectivement une aide pour les concepteurs. Pour cela, il étudie le phénomène de génération d'idées pour voir en quelles mesures il est possible d'en tirer des conclusions sur le choix du type de travail collectif à privilégier.

Dans ce mémoire, les idées sont définies en relation avec les processus d'acquisition d'information, donc participant du même type de fonctionnement. Or pour puiser de l'information de notre environnement, nous avons besoin de présupposés pour structurer notre action. On considère alors que la génération d'idées est la conséquence de changements dans l'organisation et l'utilisation de ces présupposés; ce que Schön appelle des « déplacements de concepts ».

Afin d'explorer plus avant ce modèle explicatif, un projet de conception a été mené. Ce projet, sans pouvoir prétendre être une validation, a tout de même permis de conforter certaines suppositions et a tout particulièrement aidé à dresser un profil plus clair du type de travail collectif à privilégier.

La principale conclusion en est que pour générer des idées aidant à gérer la complexité d'un projet de design, il faut avant tout laisser se développer ces mêmes idées. Il n'est donc pas souhaitable de vouloir imposer des méthodes de génération d'idées. Elles contraindraient les idées et, de ce fait, les dissocieraient de la situation

complexe de laquelle elles sont supposées rendre compte. Il serait préférable de leur substituer la mise en place des conditions favorables au développement libre des idées, ce qui s'apparente plus à une approche qu'à une méthode.

Mots clés (excluant les mots significatifs du titre) : complexité, émergence, design, théorie de la connaissance.

Abstract

This thesis is interested in group idea generation and proposes an approach to collective design that helps design teams manage the complexity of design projects.

The research project was inspired by the desire to verify if collective design improves the outcomes of the design process. In order to explore this question the phenomenon of idea generation is studied to see what possible conclusions can be drawn concerning the impact of the choice of collective work type.

In this thesis, as ideas are defined in relationship to the process of information gathering, they also are considered to work in the same manner. As we gather information from our environment we need presuppositions to structure our actions. Therefore, idea generation is defined as the consequence of changes in organization and use of these presuppositions, an activity called « displacement of concepts » by Schön.

In order to explore this model a design project was carried out. This project, without being able to claim to be a validation of the model, made it possible to consolidate certain assumptions and in particular helped draw a clearer profile of the type of collective work to be privileged.

The principle conclusion that was drawn concerning idea generation to help manage the complexity of design projects was the importance of allowing for the generation of these ideas. It is not beneficial to impose methods of idea generation. This constrains the ideas and, as a result, disassociates them from the complex situation for which it was supposed to take into account. It would be preferable to substitute specific methods for the creation of conditions that favor the free development of ideas, which is connected more with an approach than with a method.

Key words : complexity, emergence, design, theory of knowledge

Table des matières

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	V
TABLE DES MATIÈRES	VI
LISTE DES SCHÉMAS	XI
LISTE DES ILLUSTRATIONS	XII
DÉDICACE	XIII
REMERCIEMENTS	XIV
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
DÉFINITION DU CADRE PARADIGMATIQUE	3
1.1 Une définition du design	6
1.2 Nécessité d'avoir un processus d'acquisition d'informations	8

1.3 Nécessité d'avoir une vision du monde	12
1.4 Une vision du monde : le paradigme de la complexité	14
1.4.1 Introduction au paradigme de la complexité	14
1.4.2 Définition de la complexité à partir des sciences de la nature (définition « américaine » de la complexité).	15
1.4.3 L'émergence	17
1.5 Conséquences du choix du paradigme sur le choix du mode de constitution des connaissances	26
1.5.1 Ce que la complexité apporte à l'épistémologie (passage de la définition « américaine » à la définition « européenne »)	26
1.5.2 Un autre mode de constitution des connaissances : herméneutique et réflexivité	28
1.6 Conséquences des choix de paradigme et de mode de constitution des connaissances sur la définition du design	33
1.6.1 Un modèle de processus de conception	33
1.6.2 Le recours au travail collectif	34

CHAPITRE 2

INTRODUCTION AU SUJET D'ÉTUDE ET EXPOSÉ DE LA PROBLÉMATIQUE 35

2.1 Les méthodes participatives	36
2.1.1 Des inspirations très diverses	36
2.1.2 Les différentes formes de participation	36
2.1.3 Suspension du choix du type de travail collectif	39
2.2 Délimitation du domaine d'étude	39

2.3 Formulation de la problématique	40
--	-----------

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE DE LA GÉNÉRATION D'IDÉES 41

3.1 Définition de la notion d'idée	42
3.1.1 Choix du niveau d'étude de la notion d'idée	42
3.1.2 Quelques théories sur la nature de la notion d'idée	45
3.1.3 L'idée comme émergence	47
3.2 Retour sur les définitions données au premier chapitre	59
3.2.1 Retour sur la définition de ce qu'est le <i>design</i>	59
3.2.2 Retour sur le déterminisme de la création d'idées	60
3.2.3 Retour sur la nécessité d'avoir des structures pour appréhender le monde	61
3.3 Le « geste efficace » de la génération d'idées: le déplacement de concepts de Schön	66
3.3.1 Les interprétations d'une situation changent	66
3.3.2 Le geste efficace : appliquer un ensemble de schèmes à une situation pour laquelle il n'est pas fait	67
3.3.3 Exemples de génération d'idées par déplacement de concepts	69
3.3.4 Mise en œuvre du modèle de déplacement de concepts	70

CHAPITRE 4

LE TERRAIN D'EXPLORATION DE LA NOTION DE GÉNÉRATION D'IDÉES EN GROUPE DANS LE CADRE D'UN TRAVAIL DE DESIGN 73

4.1 Le choix d'un terrain d'exploration 73

4.2 Le déroulement du projet 74

4.2.1 Présentation du projet 74

4.2.2 Le déroulement du projet de déménagement 77

CHAPITRE 5

DISCUSSIONS ET OUVERTURES 89

**5.1 Résistance aux déplacements de concepts et choix de l'approche de
travail collectif 89**

5.1.1 Différence entre la façon individuelle et la façon collective de mener
des déplacements de concepts 89

5.1.2 Les freins à l'application de la méthode de déplacement de concepts en
groupe 92

5.1.3 Le type de travail collectif nécessaire pour l'utilisation du modèle de
déplacement de concepts en groupe 93

5.2 La nécessité d'avoir un projet commun 94

5.3 Remarques sur les processus de validation 95

5.3.1 Nécessité de faire un travail de validation particulier pour la méthode de déplacement de concepts	95
5.3.2 Éléments de réponse à la problématique de travail	96
5.4 Discussions sur la nécessité d'un recours à une éthique	97
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	101

Liste des schémas

<u>Schéma 1 : modèle de la première définition de « design »</u>	7
<u>Schéma 2 : en terme d'information, que veut dire « changer l'environnement »?</u>	8
<u>Schéma 3 : modèle enrichi de la première définition de « design »</u>	9
<u>Schéma 4 : parallèle entre les modes constitution des connaissances et les méthodologies du design (Rabah Bousbaci)</u>	10
<u>Schéma 5 : modèle de méthodologie de travail et de recherche</u>	32
<u>Schéma 6 : modèle de processus de conception</u>	33
<u>Schéma 7 : places relatives du concepteur et de l'utilisateur dans le processus de participation</u>	38
<u>Schéma 8 : l'intelligence est le résultat de la complexification graduelle des systèmes d'acquisition et de traitement de l'information provenant de l'environnement</u>	54
<u>Schéma 9 : schèmes d'acquisition de l'information</u>	57
<u>Schéma 10 : les idées forment et constituent l'intelligence</u>	58
<u>Schéma 11 : modèle de la deuxième définition de « design »</u>	60
<u>Schéma 12 : le geste efficace de la création d'idées</u>	68
<u>Schéma 13 : les catégories caractérisant le Centre</u>	80
<u>Schéma 14 : les deux principaux points de vue définissant le Centre</u>	81
<u>Schéma 15 : déplacement de concepts de façon individuelle</u>	90
<u>Schéma 16 : déplacement de concepts en groupe</u>	91

Liste des illustrations

<u>Illustration 1 : ensemble de traits et de surfaces (représentant une chaise)</u>	12
<u>Illustration 2 : les trois règles d'allumage des pixels dans le « jeu de la vie »</u>	18
<u>Illustration 3 : déplacement dans le « jeu de la vie » d'une forme évoluant de façon périodique</u>	18
<u>Illustration 4 : captures d'écran du fonctionnement du « jeu de la vie »</u>	19
<u>Illustration 5 : visualisation du déplacement d'une émergence</u>	20
<u>Illustration 6 : lapin ou canard?</u>	62
<u>Illustration 7 : le dessin d'une tasse</u>	64
<u>Illustration 8 : calcul de l'air d'un parallélogramme par déplacement de concepts</u>	69
<u>Illustration 9 : première proposition d'aménagement</u>	86
<u>Illustration 10 : deuxième proposition d'aménagement</u>	87

Introduction

Le travail de conception est une activité qui, pour une large part, reste mystérieuse. Comment arrivons-nous à créer du nouveau? Cette question continue de tarauder des générations d'épistémologues et surtout de méthodologistes essayant de formaliser ce « mystère ». Parce qu'il est à la fois économiquement intéressant et humainement nécessaire de le faire. Intéressant, pour être en mesure de l'améliorer et avec lui, améliorer les performances d'une équipe de travail. Nécessaire, pour être en mesure d'éviter les erreurs de conception, erreurs qui peuvent être tragiques, voire meurtrières.

Parmi les courants de réflexion qui s'intéressent à définir ce qu'est le design, il y en est un qui prend de plus en plus de place et de voix, c'est celui qui postule que le design est une science de la complexité. En effet, dans le foisonnement d'intérêts souvent contradictoires qui s'entremêlent dans un projet de design, le recours à la notion de complexité semble pouvoir être un guide pour mettre à jour des trames de sens. En approfondissant les conséquences de l'emploi de ce nouveau regard, outre l'usage d'un autre mode de constitution de connaissance, on peut y voir un encouragement à utiliser des méthodes de travail collectif. Mais ce recours à l'activité collective n'est suggéré que par la supposition qu'il faciliterait l'émergence d'idées pertinentes aidant l'équipe de conception dans sa volonté de gérer la complexité des projets de design. Pour vérifier s'il en est bien ainsi, ce mémoire explore le thème de la génération d'idées en lien avec les notions de travail en groupe et de complexité.

Le chapitre 1 vise à définir le cadre paradigmatique de ce travail de recherche. Y sont données les définitions des principaux concepts et méthodologies qui seront utilisés par la suite.

C'est au chapitre 2 que sont précisés le domaine d'étude et la problématique de recherche qui anime l'exposé du travail. L'accent est mis sur l'étude du phénomène de génération d'idées pour étudier en quelles mesures le recours aux méthodes de travail collectif est véritablement efficace pour gérer la complexité des projets de design.

Le chapitre 3 expose le cadre théorique de la génération d'idées. Dans un premier temps, une définition de la notion d'idée y est donnée. Puis, à partir de cette définition, est proposé un modèle explicatif du phénomène de génération d'idées.

Le chapitre 4 est le compte rendu du travail exploratoire de terrain qui a été mené pour étudier plus avant l'interaction des notions de travail en groupe et de génération d'idées. Le projet de design qui y est décrit a été mené dans le centre de pastorale de l'université de Montréal. Il visait à étudier dans quelles conditions devait se dérouler la relocalisation de ce centre.

Le chapitre 5 fait la synthèse des remarques que le projet réalisé amène à faire. Outre la confirmation de la pertinence du modèle de génération d'idées proposé, on peut retirer comme résultat le choix d'une approche de travail collectif permettant de favoriser la mise en œuvre de ce modèle. Celle-ci privilégie la liberté laissée à chacun des participants de mettre en œuvre ou non le modèle proposé.

La conclusion du mémoire permet alors de faire une synthèse de ce qui a été exposé et en particulier du type d'approche de travail collectif encouragé. En guise d'ouverture, la question de la possibilité d'enseigner l'usage d'une telle approche est alors posée.

Chapitre 1

DÉFINITION DU CADRE PARADIGMATIQUE

« Paradigme : étymologiquement : exemple à imiter. En grammaire française, le verbe "aimer" est le paradigme de la conjugaison de tous les verbes du premier groupe dont l'infinitif se termine en -er ; tous les verbes du premier groupe ont donc une conjugaison similaire à celle du verbe "aimer". L'épistémologie contemporaine emploie ce mot pour désigner, soit une manière de concevoir les phénomènes par analogie avec un objet technique (l'horloge, paradigme de la conception mécaniste de l'explication) ; ou bien des concepts ou des énoncés théoriques transposés par analogie d'une discipline à une autre (l'homéostasie, paradigme des sciences sociales transposé de la biologie) ; ou bien d'un ensemble de postulats et de principes qui orientent la pensée scientifique pendant une certaine période vers son développement (le paradigme du rationalisme cartésien). Edgar Morin l'emploie dans le sens d'une sorte de point de vue subjectif à partir duquel l'individu s'informe du monde qui l'entoure et l'informe à son tour rétroactivement. C'est donc à la fois un contenu et un contenant, un résultat et un processus créateur. » (Diebolt, site européen de la complexité, 1998).

Toute recherche, tout travail, se base sur des présupposés. Le but de ce chapitre est d'exposer ces présupposés pour que la compréhension du travail de recherche qui suivra soit plus aisée. À cette fin, il récapitule les définitions des concepts de base utilisés dans ce mémoire. Ce chapitre pourrait donc être appelé « cadre théorique » ou « cadre conceptuel », mais l'ensemble des concepts exposés forme un tout plus organisé que la simple explicitation d'un ensemble de concepts. Il forme ce que Edgar Morin, cité par Serge Diebolt sur le site européen de la complexité, appelle « un point de vue subjectif à partir duquel l'individu s'informe du monde qui l'entoure et l'informe à son tour rétroactivement. ». C'est pour cette raison que, suivant la définition que donne Morin de la notion de paradigme, nous avons appelé ce chapitre « cadre paradigmatique ».

Ce chapitre est la somme des réflexions que nous avons menées durant les deux années qui ont constitué cette aventure qu'a été ce projet de maîtrise. Réflexions qui ont servi de base pour l'édification des connaissances exposées dans ce mémoire. En cela, ce chapitre aurait pu ne pas être. Ce qui y est dit transpire suffisamment dans la façon dont le reste est présenté pour qu'il soit envisageable de le supprimer. Il aurait été possible de disséminer à peine quelques éléments de contenu dans le reste du mémoire pour que ce chapitre devienne superflu.

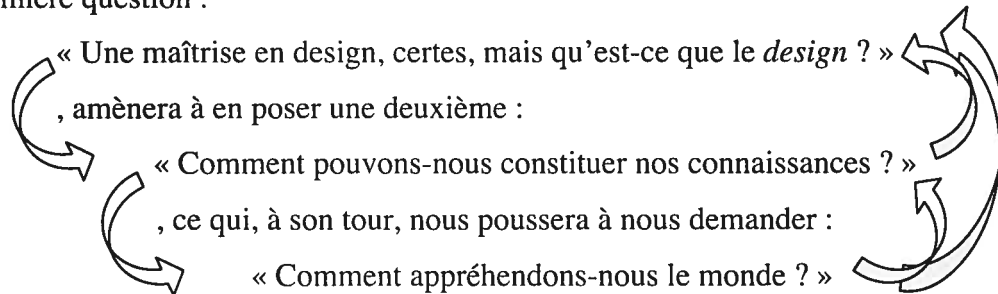
Mais alors, pourquoi ce chapitre?

C'est simplement par honnêteté intellectuelle et par souci didactique qu'il nous est apparu nécessaire d'exposer la base à partir de laquelle les connaissances développées lors de ce travail de maîtrise ont été constituées. La réflexion épistémologique n'est pas une nécessité en soi. La plupart des travaux n'en font pas état. Il est rare qu'un auteur ose avouer qu'il a construit ses connaissances à partir d'« un point de vue subjectif ». Mais nier cette part de subjectivité n'assure pas l'objectivité. Cela a plutôt comme effet de faire un grand tour de prestidigitation devant les yeux ébahis d'un lecteur possiblement trop naïf. Si le lecteur ne dispose pas des clés de lecture et s'il n'a pas les outils ou les connaissances pour relativiser ce qui est dit dans le mémoire, il pourrait considérer qu'il s'agit, en quelque sorte, d'une vérité enfin révélée qui lui est donnée à voir. Par respect pour l'intelligence du lecteur, il nous est donc apparu nécessaire de révéler le plus clairement possible les postulats à partir desquels nous sommes partis pour construire nos connaissances.

L'ampleur de l'exercice et le fait qu'il n'est pas institutionnalisé font en sorte qu'il est impensable de le compléter d'une façon tout à fait satisfaisante dans le cadre d'un travail de maîtrise. Il faut donc que nous demandions l'indulgence du lecteur, pour qu'il apprécie ce travail à sa juste valeur. C'est-à-dire, comme une tentative de transparence et d'intégrité intellectuelle.

Pour des raisons didactiques, on procédera en deux temps pour exposer le cadre paradigmatique :

Nous poserons en premier lieu les grandes questions auxquelles il faut répondre pour comprendre le cadre paradigmatique de cette étude. Ces questions s'emboîtent les unes dans les autres. Nous verrons ainsi que la première tentative pour répondre à la première question :



Une fois toutes les poupées russes sorties, nous reviendrons à rebours sur les questions posées. Munis de la réponse à la troisième question nous pourrons revenir sur la deuxième, puis sur la première.

Ce mouvement d'aller et retour nous permettra de bien situer le cadre qui sera le nôtre pour le reste de l'étude. Même si cela peut paraître un peu excessif, il est cependant indispensable de se poser ces questions. Le design est une discipline universitaire encore très jeune, et il n'existe pas de définitions claires et faisant consensus aux questions qui sont posées ici. Pourtant il est primordial de situer tout travail de recherche dans un champ conceptuel, tout simplement pour s'assurer que lorsqu'un concept important est utilisé, il soit compris de la même façon par le rédacteur et le lecteur. Évidemment, le choix des réponses à ces questions n'est pas neutre. Par exemple, la définition du terme « design » est en elle-même lourde de conséquences sur la façon dont on peut considérer l'acte de conception. Mais le but de cette partie n'est pas de polémiquer sur les pertinences respectives des différentes définitions, il est d'exposer celles qui seront utilisées lors de ce travail.

1.1 Une définition du design

« Une maîtrise en design, certes, mais qu'est ce que le *design* ? »

Le terme « design » est employé communément par beaucoup de monde, mais la seule chose sur laquelle tout le monde peut s'entendre facilement, c'est que personne n'en a véritablement la même définition. Avant de nous lancer dans un discours sur le *design*, il serait souhaitable de donner la définition qui sera utilisée dans ce mémoire. Pour qu'à défaut d'accord sur la question, rédacteur et lecteur puissent au moins se comprendre le temps de la lecture de ce mémoire.

John Christopher Jones, qui s'est penché sur la question de la définition du terme « design » dans l'introduction de son célèbre livre *Design Method* (Jones, 1980), remarque que l'on peut en donner une définition assez générale, à la fois satisfaisante et opérante :

« we can conclude that the effect of designing is to *initiate change in man-made things.* »¹ (Jones, 1980, p4).

C'est en effet une définition assez consensuelle que beaucoup peuvent accepter. Le design est l'activité qui permet à l'homme d'initier des changements dans son environnement construit. C'est une première définition que l'on pourra compléter plus tard (dans le troisième chapitre). Mais cette définition peut être interprétée de façon radicale. Elle peut facilement être étendue. Selon elle, on peut interpréter toute activité humaine permettant d'initier des changements dans l'environnement humain comme une activité de design. En cela, élaborer un projet de voyage ou planifier un retour aux études peuvent être compris comme des projets de design. Dans ce mémoire, c'est ce sens radical qui sera utilisé pour définir le terme « design ».

¹ « On peut conclure que le résultat de l'action du design est de provoquer des changements dans l'environnement artificiel de l'homme. »

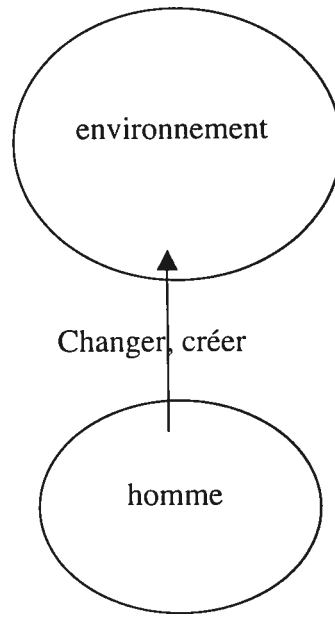


Schéma 1 : modèle de la première définition de « design »

Nous allons maintenant essayer de tirer les conséquences de cette définition en termes d'action à effectuer pour le designer. Qu'est ce qu'il faut faire ou connaître pour pouvoir provoquer un changement dans notre environnement?

1.2 Nécessité d'avoir un processus d'acquisition d'informations

« Comment pouvons-nous constituer nos connaissances ? »

Nous avons choisi de définir le design comme l'activité par laquelle l'homme entreprend de changer son environnement. Un premier problème se pose ici : que savons-nous de « l'environnement » existant et que savons-nous du futur environnement? Force est de constater que l'on n'en connaît pas grand-chose; que ce soit de l'environnement actuel, que certains auteurs définissent comme mal défini (Rittel, 1984; Buchanan, 1992), ou que ce soit de l'environnement futur, qui, n'existant pas encore, est forcément nimbé de mystères.

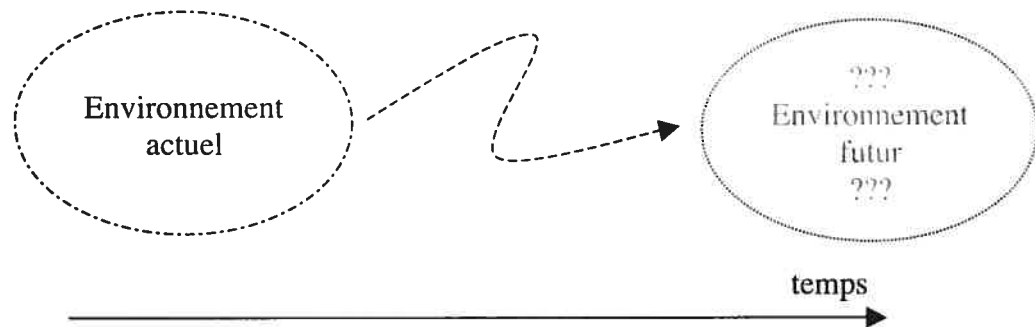


Schéma 2 : en termes d'information, que veut dire « changer l'environnement »?

Si l'on ne connaît pas l'environnement, alors le premier problème du processus de design suivant la définition de Jones, c'est le problème de la constitution de connaissances sur cet environnement. Si le design consiste effectivement à changer le monde, avant de pouvoir le changer, il faut le comprendre. Cela complète notre définition du design, le schéma 3 en est une illustration :

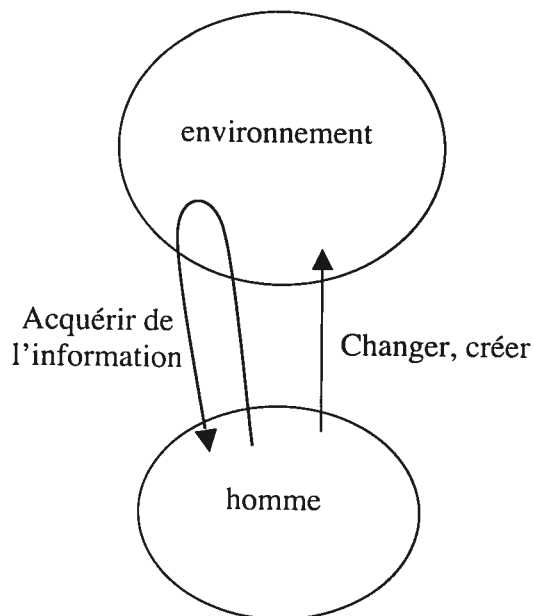
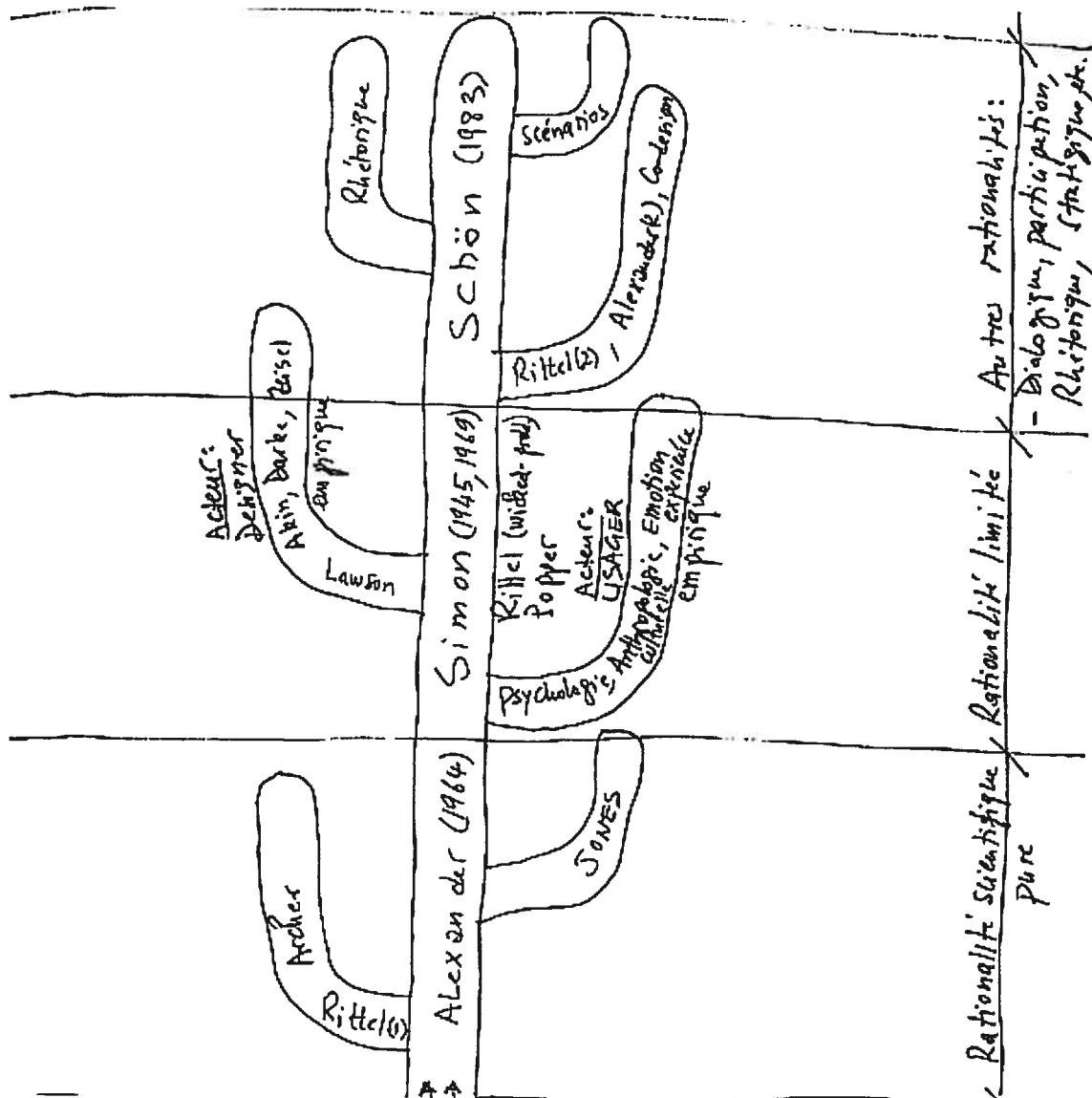


Schéma 3 : modèle enrichi de la première définition de « design »

Il existe ainsi une correspondance entre les processus de design et les modes d'acquisition de l'information sur l'environnement. Ce parallèle peut être une méthode heuristique pour retracer l'histoire des théories sur le design. Ce principe a été utilisé par Rabah Bousbaci dans sa participation en hivers 2004 au séminaire « théories du projet » dont Alain Findeli a la charge : l'évolution des méthodologies du design suit celle des épistémologies qui servent à constituer les connaissances. Le schéma 4 est le schéma de synthèse qui reprend cette idée.



Théoriciens en méthodologie du design

Posture épistémologique

Schéma 4 : parallèle entre les modes constitution des connaissances et les méthodologies du design (Rabah Bousbaci)

Pour notre propos, ce qu'il faut retenir de ce schéma, c'est moins les noms des théoriciens en méthodologie du design ou même leurs théories, que le lien qui existe entre leurs théories et une posture épistémologique particulière. Il explicite le fait que

l'on ne peut dissocier une méthodologie de design d'une façon de constituer les connaissances.

Une autre remarque que l'on peut faire à partir de ce schéma, c'est le fait qu'il semble qu'il y ait une évolution dans les méthodologies du design. On peut supposer que si les théories du design évoluent, c'est parce que l'on essaie d'appliquer d'autres théories sur la façon de constituer les connaissances. Oui, mais pourquoi? Pourquoi change-t-on toujours la façon de constituer nos connaissances? Quelle est la motivation? Peut-être parce que leurs applications dans le domaine du design ne fonctionnent pas ou mal.

L'activité de design incorpore de plus en plus de facettes, elle doit tenir compte d'un nombre toujours croissant de facteurs comme la pollution à long terme des objets conçus, leur impact sur la vie sociale, leur intégration dans un système organisé déjà existant (Jones, 1980; Schön, 1984; Simon, 1969). Les professionnels du design sont parfois débordés, désemparés. Des erreurs et des catastrophes rappellent épisodiquement que le design est une affaire complexe qui échappe de temps en temps à l'analyse théorique. Et les professionnels ont du mal à trouver les outils nécessaires à leur pratique dans les théories qu'on leur propose (Jones, 1980; Schön, 1984). D'où la volonté de construire de nouvelles théories.

Et puisque les théories du design sont reliées à un mode de constitution des connaissances (schéma 4), il y a donc nécessité de trouver un autre mode de constitution de connaissance (LeMoigne, 1986; Schön, 1984).

1.3 Nécessité d'avoir une vision du monde

« Comment appréhendons-nous le monde ? »

Il nous faut donc choisir une épistémologie qui nous permettrait de constituer nos connaissances conformément à la définition du design que nous avons précédemment choisie. Mais où trouver la source de cette nouvelle façon de constituer des connaissances? Pour répondre à cette question, il faut s'intéresser encore un peu plus à la façon dont nous interagissons avec le monde qui nous entoure. Il y a une subtile, mais importante nuance, entre la façon dont nous pouvons construire nos connaissances sur un sujet et la façon dont nous abordons ce sujet. Cette nuance a été débattue par les théoriciens de l'herméneutique (Coyne et Snodgrass, 1991, 1995, 1997). Selon leur raisonnement, si l'on veut pouvoir tirer de l'information de quelque phénomène, il faut, avant cela, être en mesure d'avoir prise sur ce phénomène. Les herméneutes postulent que l'on ne peut pas avoir un regard naïf sur ce que l'on regarde. Nous sommes obligés de structurer notre regard. Nous savons que l'illustration 1 représente une chaise parce que nous possédons le concept de chaise. Si nous n'avions pas ce concept structurant notre regard, nous ne serions pas en mesure de retirer de l'information de l'illustration 1 qui est, somme toute, un dessin très approximatif d'une chaise.

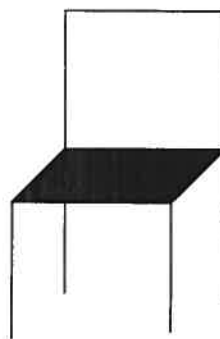


Illustration 1 : ensemble de traits et de surfaces (représentant une chaise)

Nous avons donc besoin d'avoir « une grille de lecture » pour pouvoir aborder le monde. Ces « grilles de lecture » sont tellement ancrées en nous que nous n'y faisons plus attention, mais elles sont tout de même bien présentes et nous en avons besoin pour comprendre le monde. Quand nous abordons une situation, nous avons des a priori. Ce sont ces a priori qui nous permettent de structurer notre regard et de comprendre la situation. Des auteurs comme Jean Piaget ou Noam Chomsky, même s'ils ne s'entendent pas sur l'origine et la nature des éléments qui structurent notre regard (innés pour Chomsky, construits pour Piaget), sont au moins d'accord pour reconnaître qu'ils existent et qu'ils nous sont indispensables (Piatelli-Palmarini, 1979).

Ce que postulent les théoriciens de l'herméneutique, c'est que nous ne nous arrêtons pas à ces a priori. Nous les utilisons seulement pour structurer notre compréhension du phénomène que nous étudions. Une fois le phénomène interprété dans son ensemble, nous pouvons alors modifier l'interprétation de ces éléments que nos a priori nous avaient fournis au départ. Cela, à son tour, permet de réviser l'interprétation du phénomène global. C'est un cycle qui s'amorce. Cycle qui est appelé « cercle herméneutique ». L'exemple de la lecture d'une phrase est éclairant pour comprendre ce qu'est le cercle herméneutique. Nous lisons tout d'abord les mots un à un. Chaque mot peut avoir plusieurs sens. Mais dans le contexte de la phrase lue, seuls quelques-uns de ces sens peuvent être cohérents avec les significations des autres mots. Ainsi, la première interprétation des mots que nous avons lus nous aide à donner un sens général à la phrase qui, à son tour, nous permet de choisir le sens convenable de chaque mot utilisé et ainsi peaufiner encore un peu plus le sens de la phrase.

Il s'agit ici, autour de la notion d'herméneutique, d'introduire le fait que nous avons besoin d'avoir une vision du monde pour pouvoir l'appréhender et en retirer de l'information. Ainsi, afin de définir une épistémologie, il nous faut définir une façon de regarder le monde.

1.4 Une vision du monde : le paradigme de la complexité

« Comment appréhendons-nous le monde ? »

1.4.1 Introduction au paradigme de la complexité

Les barbecues sous la pluie sont là pour nous rappeler que l'on ne peut pas prévoir avec exactitude l'évolution météorologique au-delà de cinq jours. De la même façon, il est pratiquement impossible de prédire l'impact qu'aura la conception d'un nouvel objet sur l'environnement. L'inventeur de la première automobile aurait bien eu de la peine à prédire que son invention allait façonner tout un nouveau mode de vie; imposant un certain type d'urbanisme, d'infrastructure routière, de mode de consommation, de développement d'industrie, de lutte stratégique pour le contrôle des ressources d'hydrocarbure. Ces demi-échecs de prévision des modèles déterministes ont provoqué, en réaction, l'émergence d'un nouveau « paradigme » explicatif de la réalité. Ce paradigme, c'est celui de la réalité complexe qui essaie de décrire à défaut de prédire.

Nous sommes encore aux temps de la construction de ce paradigme, qui, par définition (nous le verrons plus tard), ne peut être dogmatique. Il y a ainsi un foisonnement d'interprétations du terme « complexité ». John Horgan parle sarcastiquement des « 21 flavours of complexity »¹ (Horgan, 1996). Dans ces conditions, il est difficile de trouver une définition consensuelle du terme « complexité ». Mais puisqu'il nous est crucial de le faire, nous allons tout de même tracer à gros traits une définition. Pour cela, nous nous appuyerons sur les idées de plusieurs écoles de pensée qui se sont intéressées à ce problème, les deux majeures étant celles que nous appellerons « l'école américaine » et « l'école européenne ».

Il y a d'une part l'école américaine dont l'institut de Santa Fe est le représentant le plus connu. Elle s'intéresse à la question de la complexité en rapport essentiellement

¹ « 21 parfums de complexité. »

aux sciences physiques et naturelles. D'autre part, il y a l'école européenne regroupée autour de Jean-Louis Le Moigne et du forum MCX, qui s'intéresse à la complexité sous l'angle des bouleversements qu'elle implique dans la construction des sciences. Dans ce cas, le questionnement est épistémologique alors que pour Santa Fe il est plus tourné vers la pratique.

Bien que traitant du même sujet (la complexité), leur approche, leurs intérêts et leurs conclusions sont différents. Différents, mais aucunement opposés ou contradictoires. Nous reviendrons sur ce point en 1.5.1 (p 26). Nous allons tout d'abord nous intéresser à ce que l'on peut interpréter comme « la complexité ». Pour cela, il est plus aisé de partir de la définition « américaine » car elle est plus concrète que « l'euro péenne ». L'école américaine base en effet sa définition sur la construction de modèles explicatifs de phénomènes physiques. L'école européenne, quant à elle, base sa définition sur des considérations épistémologiques et permet, en cela, de construire le paradigme de la complexité. Ce sont ces considérations épistémologiques qui nous intéressent dans cette étude, mais il est un peu ardu d'aborder la notion par ce biais. En commençant par la définition « américaine » de la complexité, on se limite à décrire les phénomènes avec les outils des sciences naturelles. Cette « définition » peut paraître quelque peu restrictive et ne permettant pas d'apprécier toute la richesse de la notion de complexité, mais elle est tout de même très simple et facilement abordable. Pour des raisons didactiques, il est donc préférable d'en faire le point de départ de l'exposé.

1.4.2 Définition de la complexité à partir des sciences de la nature (définition « américaine » de la complexité).

Pour certains phénomènes qui respectent un petit nombre de règles de base, on peut parler de « phénomène complexe ». Ces règles de base peuvent s'énoncer comme suit :

- Le phénomène dépend d'une pluralité de facteurs
- Les liens entre ces facteurs ne sont pas linéaires, mais massivement parallèles et récursifs

Pour chaque changement d'état du phénomène, il y a donc plusieurs facteurs qui interviennent, leurs actions s'entrecroisant. Cet entrelacement des causalités fait qu'il est très difficile de faire des prédictions. Une perturbation minime peut être amplifiée ou ignorée. Le phénomène paraît chaotique. Mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas de logique opérante. Les règles de base sont toujours valables, même si elles ne sont pas apparentes dans l'observation du phénomène.

La météorologie est sans doute le phénomène complexe le plus connu. Edward Lorenz¹, l'un des pères de la notion américaine de la complexité, a d'ailleurs développé ses théories sur les systèmes complexes à partir de cet exemple.

On a pu appliquer cette façon de voir le monde à bien des problèmes et c'est en cela qu'elle est devenue un « paradigme ». Elle est considérée comme principe explicatif valide pour de nombreuses situations problématiques auxquelles l'homme fait face. On trouve des applications de ce paradigme en mathématiques (automate cellulaire), en physique (propagation de l'information), en biologie (développement organique des êtres vivants), en médecine (développement des cancers), en écologie (biodiversité), en sciences sociales (démographie) et en astronomie (stabilité des systèmes planétaire) (Pour la Science, 2003 dec.). Si ce paradigme est autant utilisé, c'est que les systèmes complexes tels que définis très succinctement plus haut ont une propriété qui permet d'interpréter de nombreux phénomènes jusqu'alors inexplicables : l'émergence. Le phénomène d'émergence est une caractéristique importante des systèmes complexes, Diebolt définit même la complexité non pas à partir des deux règles énumérées plus haut, mais à partir de la propriété d'émergence (Diebolt, 1998).

¹ Edward Lorenz, mathématicien américain, à ne pas confondre avec Konrad Lorenz, médecin et éthologue allemand dont on parlera au chapitre 3.

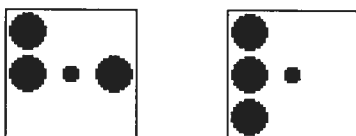
1.4.3 L'émergence

Comme nous le disions précédemment, lorsqu'un système complexe fonctionne, le fait qu'il y ait une pluralité de facteurs pour chaque action posée et que les liens qui les relient soient non linéaires, massivement parallèles et récursifs, ne permet pas de prédire le comportement du système. De ce fait, le système a un comportement d'apparence chaotique. Mais un phénomène étrange apparaît parfois dans ce chaos : l'émergence de nouvelles règles qui n'étaient pas prédites par les règles non linéaires de départ. John Conway a le mieux décrit et reproduit ce phénomène dans son maintenant célèbre « jeu de la vie ». Pour des raisons de clarté d'exposé, nous allons partir de ses travaux et nous expliquerons par la suite en quoi ils sont biaisés par rapport au phénomène naturel de l'émergence.

1.4.3.1 L'exemple du jeu de la vie¹ de Conway

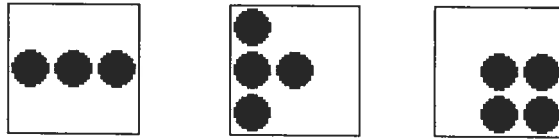
Conway a écrit un programme qui répond aux définitions des systèmes complexes énumérées en 1.4.2 (p 15-16). Par ce programme, des pixels s'allument ou s'éteignent sur un écran selon trois règles simples :

Règle 1 : Un pixel éteint et entouré exactement par trois autres pixels allumés va s'allumer



¹ Le lecteur intéressé pourra se référer au site www.math.com/students/wonders/life/life.html pour une version informatique de ce « jeu » (Callahan, 2000).

Règle 2 : Un pixel allumé et entouré par deux ou trois autres pixels allumés va rester allumé



Règle 3 : Dans tous les autres cas, le pixel s'éteint ou reste éteint

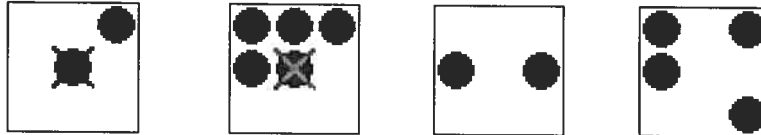


Illustration 2 : les trois règles d'allumage des pixels dans le « jeu de la vie »

Lorsque le programme tourne, il « émerge » des formes qui peuvent se « déplacer » sur l'écran. Le fait même de se déplacer n'est pas concevable selon les règles de base du premier système pour lequel il n'existe que des pixels allumés ou éteints. Et pourtant il en a émergé des entités qui se « déplacent ». En effet, il existe des configurations de pixels qui évoluent de façon périodique tout en se déplaçant. L'exemple suivant en est une illustration :

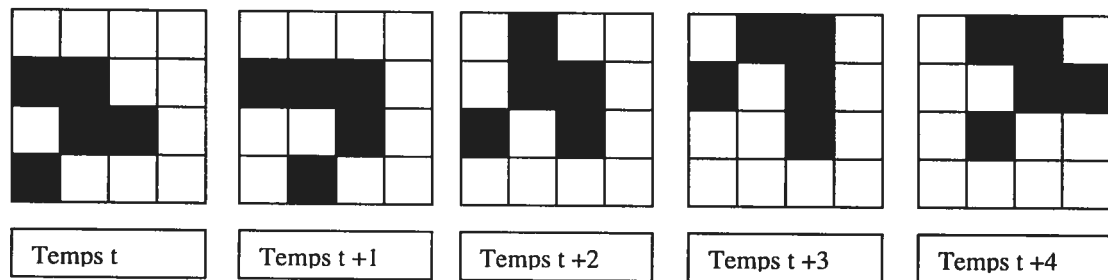


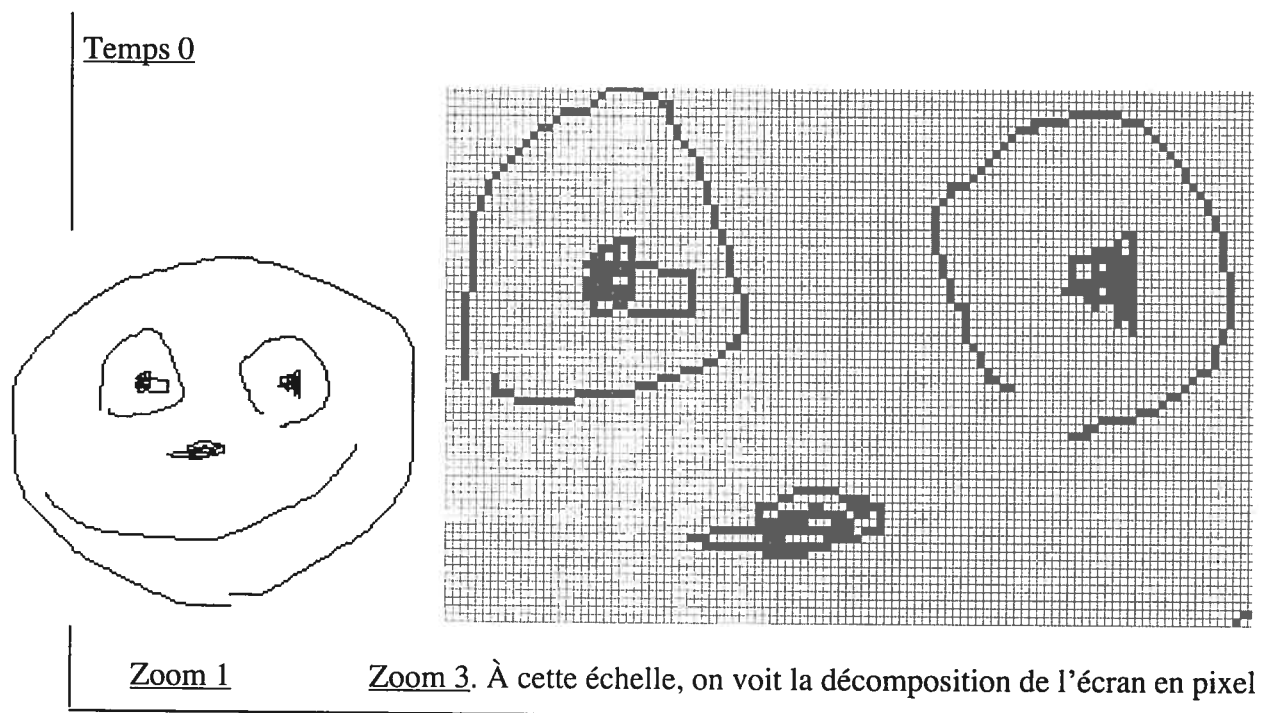
Illustration 3 : déplacement dans le « jeu de la vie » d'une forme évoluant de façon périodique

La forme de gauche, en évoluant selon les règles de base du système, retrouve sa configuration de départ après quatre temps. Mais la nouvelle configuration est décalée d'un pixel en diagonale. Elle s'est donc « déplacée ». Nous appellerons

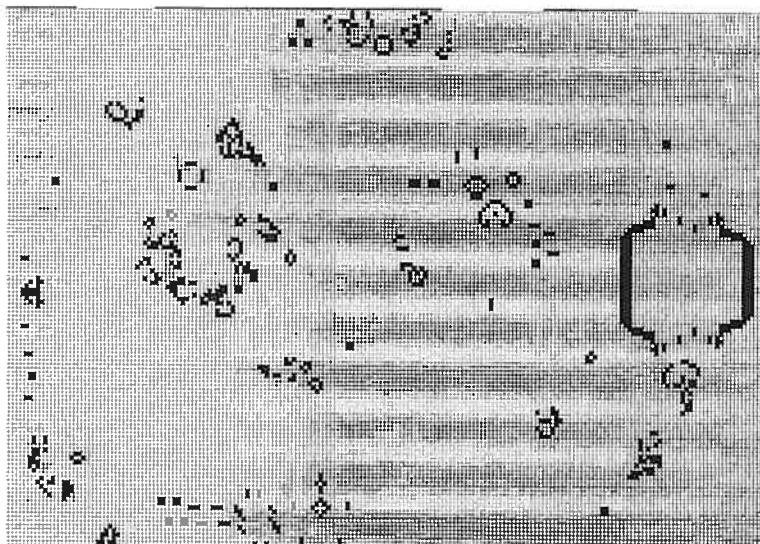
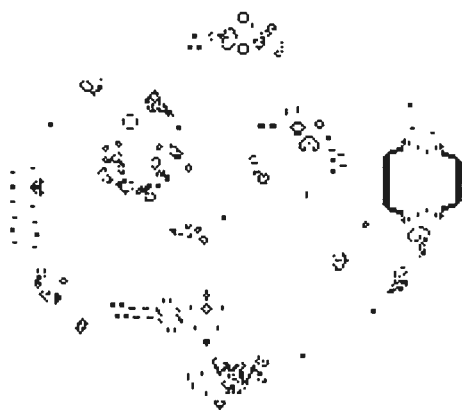
« planeur » cette forme particulière. Il y a d'autres formes émergentes que l'on pourrait isoler (celles qui restent stables, ou celles qui évoluent de façon périodique sans se déplacer), mais pour notre exposé, nous nous limiterons à l'exemple des formes émergentes se déplaçant, tout particulièrement celles que nous avons appelées « planeur ».

On peut très facilement programmer le « jeu de la vie » sur ordinateur puisqu'il obéit à des règles très simples. Lorsque l'on fait fonctionner le programme à une vitesse suffisante pour éviter les saccades entre les temps d'affichage et que l'on se place à une échelle bien supérieure à celle des pixels, l'effet est saisissant. On voit bouger ce que l'on peut appréhender comme des entités. À titre d'illustration, voici des captures d'écran d'une même simulation du « jeu de la vie » prises à des moments différents. Il est cependant vivement conseillé de voir la simulation tourner. C'est en effet l'aspect dynamique de la simulation qui lui donne toute son intensité.

Illustration 4 : captures d'écran du fonctionnement du « jeu de la vie »



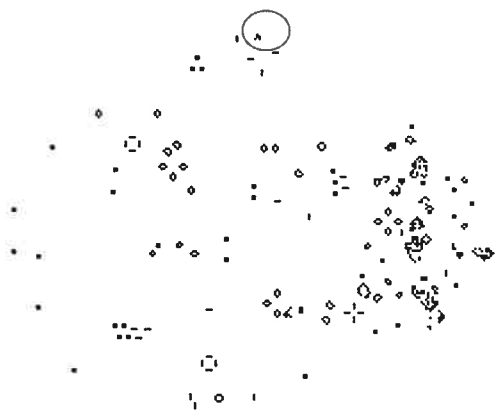
Temps 17



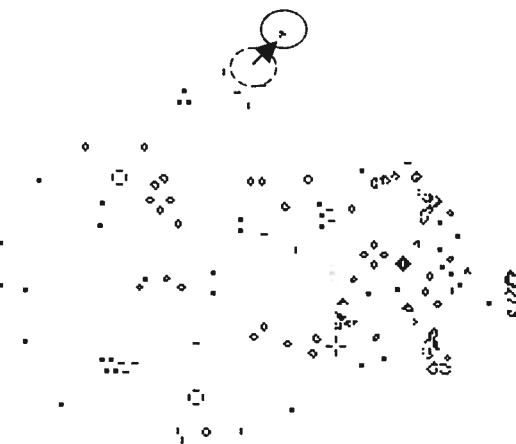
Zoom 1

Zoom 2. Ici on peut voir comment l'application des règles de base a fait évoluer les pixels.

Illustration 5 : visualisation du déplacement d'une émergence



Temps 209, Zoom 1



Temps 275, Zoom 1

Si l'on compare les captures d'écran des temps 209 et 275, on remarque le déplacement d'un planeur en haut de la figure.

Dans le cas de la simulation du jeu de la vie, il y a donc eu « apparition » de nouvelles entités. On parlera d'émergence.

Les règles de base ne prévoient pas ce phénomène. Elles le rendent simplement possible. L'émergence n'est pas directement décrite par les règles de base. Morin traduit très bien cela en la formule :

« ces qualités sont « émergentes », c'est-à-dire qu'elles sont constatables empiriquement, sans être déductibles logiquement »
(Morin, 1991, p285-286)

Sur l'écran d'un ordinateur, la position des pixels est fixe, ils ne bougent pas. Ainsi, dans le « jeu de la vie », on ne peut pas dire que les pixels se déplacent. Ce sont les planeurs qui se déplacent. Les entités émergentes ont donc des propriétés que les entités de base n'ont pas. De façon générale, un comportement qui existe en potentiel dès le départ dans un système complexe dynamique est en mesure d'en émerger sans pour autant y être réductible. Ce comportement est différent de celui décrit par les règles de base.

1.4.3.2 Le statut ambigu des frontières ontologiques

Les entités émergentes qui apparaissent lors du déroulement du « jeu de la vie » sont différentes des pixels qui ne peuvent être qu'allumés ou éteints, mais ont-elles un statut ontologique différent? Ou, pour être plus clair, « existent »-elles? Pour le programme qui gère la simulation, les pixels existent, mais qu'en est-il des planeurs? Ce ne sont que des ensembles de pixels après tout. Oui, mais des ensembles de pixels qui ont un comportement tellement différent de celui des pixels seuls, que l'on peut leur conférer un statut particulier, une ontologie particulière. On dira alors, presque par convention, que les entités émergentes du jeu de la vie existent pour et dans ce jeu. Mais on pourrait tout aussi bien dire qu'elles n'existent pas et que seuls les pixels existent.

Kurt Richardson et Michael R. Lissack discutent de cela dans un article sur le statut des frontières dans les systèmes complexes (Richardson & Lissack, 2001). Une frontière pour Richardson et Lissack, c'est une séparation entre deux niveaux d'émergence. Pour reprendre l'exemple du jeu de la vie, il y a deux niveaux : celui des pixels et celui des planeurs. La frontière entre les deux, c'est l'émergence. Richardson et Lissack précisent que la définition des frontières issues d'émergences est autant problématique qu'essentielle.

Problématique, car comme nous l'avons souligné plus haut, il y a autant de raison de dire que le niveau émergent existe que de dire qu'il existe pas.

Essentielle, parce qu'à défaut d'être un structuraliste extrémiste, il faut bien utiliser les niveaux émergents supérieurs, donc leur consentir une réalité, si l'on ne veut pas réduire l'univers à un espace à 11 dimensions peuplé d'hypercordes¹.

Ce caractère double des frontières ontologiques, d'être à la fois problématiques et essentielles, fait que les définitions ne peuvent pas être considérées comme triviales et définitives. Le fait de considérer les phénomènes observés comme des systèmes complexes introduit de fait une incertitude permanente sur la validité des propositions qui sont faites. Selon une vision complexe, on ne fait que manipuler des objets qui ont autant de raisons d'être que de ne pas être. Il existe toujours plusieurs niveaux de lecture et d'interprétation, chaque niveau apportant un regard différent sur l'objet étudié, rendant impossible la réduction de l'ensemble de ces regards à un seul point de vue.

Avoir une vision complexe de la réalité, c'est donc s'obliger à un travail permanent de questionnement sur la définition des objets que l'on manipule. Toute définition adoptée ne pouvant jamais être définitive. Il faut de même accepter qu'il puisse y avoir simultanément plusieurs définitions à un même phénomène.

¹ Selon certains travaux en physique, ce serait le niveau de base de la « matière ». La « matière » serait une émergence de l'espace, qui n'aurait donc pas d'ontologie claire et incontestable. On pourrait donc dire que la matière n'existe pas.

1.4.3.3 Précision sur la différence entre émergence naturelle et émergence artificielle

Pour exposer ce qu'est une émergence nous avons pris comme point de départ la simulation informatique du « jeu de la vie » de Conway. Il est cependant instructif de se questionner sur la validité de ce point de départ et de le remettre partiellement en cause pour pouvoir relativiser le caractère déterministe du phénomène d'émergence. Cette mise au point nous sera particulièrement utile lorsqu'il s'agira d'utiliser la notion d'émergence pour rendre compte de la formation d'idées, afin de ne pas faire apparaître ce phénomène comme une action mécanique.

Le questionnement à la base du travail de Conway a été initié par John Von Neumann qui était fasciné par la formidable propriété des êtres vivants à rester intègres et à se reproduire malgré les perturbations extérieures. Selon Von Neumann, cette propriété pouvait être expliquée par la référence à des entités pouvant se reproduire à l'identique : les automats autoreproducteurs. Richard Dawkins, en développant cette idée a ainsi interprété ce qu'est la vie à partir de l'activité des gènes présentés comme des automats autoreproducteurs (Dawkins, 1976). Selon sa théorie, ce serait par complexification graduelle des systèmes complexes formés par ces automats et leurs émergences, que seraient apparus les êtres que nous disons vivants.

L'automat n'est pas l'organisme dans son ensemble. Le passage d'une entité aussi « simple » qu'un brin d'ADN à un organisme vivant représente un saut qualitatif important. C'est là que la notion d'émergence intervient. On peut considérer qu'une cellule est une émergence de l'activité des brins d'ADN, les organes des émergences de celles des cellules, les organismes des émergences de celles des organes. En effet, chacun des niveaux supérieurs d'activité provient et est supporté par les niveaux inférieurs, mais ils n'y sont pas réductibles. Il y a à chaque passage de l'un à l'autre, un saut qualitatif qui justifie que l'on parle d'émergence. C'est un véritable miracle de la Nature que le simple fonctionnement des règles d'autoreproduction de l'ADN puisse

permettre de faire émerger tous les niveaux d'émergence qu'il est nécessaire pour produire un organisme aussi complexe qu'une plante, par exemple.

Pour expliquer comment ce « miracle » de la croissance d'un être vivant puisse être renouvelé pour chaque nouvel individu, les biologistes ont introduit la notion de téléonomie (Monod, 1970). La téléonomie est une finalité où ne s'exprime pas de volonté. Une graine a pour téléonomie de devenir une plante. Elle le devient sous certaines conditions sans qu'il y ait pour cela expression apparente d'une volonté quelconque. Personne ne contraint la graine à devenir plante. Elle a en elle le programme qui lui permettra de devenir plante. Ce programme, en s'exprimant dans un certain environnement (présence d'eau, ensoleillement, air,...), se déroulera de façon nécessaire en faisant émerger tous les niveaux d'organisation qui feront passer la graine à l'état de plante.

Conway a voulu construire un modèle de la reproduction du « miracle » des émergences contraintes par nécessité téléonomique. Le « jeu de la vie » est ce modèle. Comme dans tout modèle, il y a un reflet de ce qu'il représente et une part d'imprécisions. Dans le cas du « jeu de la vie » de Conway, il y a, comme dans la Nature, complexification : les planeurs émergent de l'activité des pixels. Il y a aussi une sorte de téléonomie : les règles sont faites d'une manière telle et les caractéristiques des pixels sont telles qu'à partir de certaines conditions initiales, les apparitions de planeurs sont une conséquence du déroulement du jeu. Le « miracle » de l'apparition d'un nouveau niveau d'organisation émergeant de l'ancien se reproduit de façon nécessaire à chaque fois que les conditions initiales sont présentes.

Mais la principale différence entre le phénomène naturel et la simulation du « jeu de la vie », c'est la présence évidente, dans le second cas, d'un dieu jupitérien (dieu omnipotent et agissant). Les planeurs existent pour Conway et par sa volonté. C'est lui qui a choisi les règles du « jeu de la vie » pour qu'il y ait possibilité d'émergence. On sait qu'il a essayé un grand nombre de combinaisons avant d'en trouver une qui permette le phénomène d'émergence. Nous n'allons pas rentrer dans le

débat de savoir si les lois de la Nature ont été choisies pour permettre l'apparition de l'homme (ce que l'on appelle le principe anthropique); qu'il y ait un John Conway ou non à l'initiative des lois de notre monde cela n'est pas notre propos. Parce que, quand nous regardons une plante grandir, la marque du dieu jupitérien est moins prégnante que celle des nécessités téléonomiques de reproduction. Si la graine ne devenait jamais plante, il n'y aurait pas de nouvelles graines. Et la vie s'arrêterait. Il y a donc toujours des graines qui deviennent plantes. Mais dans le « jeu de la vie », cette dimension est presque inexistante. Les planeurs émergent, partent au loin sur l'écran de la simulation et tout est fini. Le « destin » des planeurs n'est pas la reproduction des pixels par la participation à un cycle « de la vie ». Leur « destin », c'est d'exister et par là même de justifier les théories de Conway. Ils ne s'insèrent pas dans un projet téléonomique, nécessité interne à des entités qui se reproduiraient.

Il y a exercice évident d'une volonté extérieure dans le cas du « jeu de la vie », alors que rien ne prouve que ce le soit dans le cas de la Nature où tout peut être interprété comme l'expression d'une nécessité originellement interne. La vie vivrait pour elle-même, sans autre but qu'elle-même et elle ne serait pas l'expression d'une volonté ; l'artificiel, lui, est voulu et est conçu pour un but qui lui est extérieur.

L'impression qu'une volonté impérieuse s'exprime alors qu'il pourrait n'y en avoir aucune autre que la nécessité téléonomique, fait le caractère merveilleux de ce que nous appelons la vie. Cela ne peut pas être rendu par un modèle artificiel. On y trouvera toujours une trace bien marquée de volonté extérieure. C'est pourquoi le « jeu de la vie » de Conway ne permet pas de rendre totalement compte de ce qu'est une émergence. Il permet seulement d'introduire le concept.

1.5 Conséquences du choix du paradigme sur le choix du mode de constitution des connaissances

« Comment pouvons-nous constituer nos connaissances ? »

La recherche d'une définition de la notion de design nous a amené à nous interroger sur la façon dont nous constituons nos connaissances. Par la suite, cela nous a poussé à définir une façon d'appréhender le monde qui nous entoure. Cette vision du monde que nous avons choisie pour ce travail de recherche, c'est la complexité. Nous n'avions pas tenu compte d'elle lorsque nous tentions de définir le design ou lorsque nous nous interrogeons sur notre mode de constitution des connaissances. Il est donc important de faire un mouvement de rebond pour revenir sur ces deux points muni des éléments apportés par la notion de complexité.

Cette façon de voir le monde peut être qualifiée de paradigme dans le sens où elle peut fournir un guide d'interprétation pour de nombreux phénomènes. Mais quoi qu'il en soit, elle n'est pas en elle-même une épistémologie parce qu'elle n'explique pas comment constituer les connaissances. Elle aide « seulement » à les appréhender. Il faut cependant que l'épistémologie qui lui sera associée pour constituer les connaissances soit en accord avec son mode d'interprétation. C'est le travail d'explicitation de cette épistémologie que nous allons faire maintenant.

1.5.1 Ce que la complexité apporte à l'épistémologie (passage de la définition « américaine » à la définition « européenne »)

Il est désormais possible d'établir un lien entre les deux écoles de pensée qui s'intéressent à la complexité (« l'américaine » et « l'europpéenne »). Elles sont intimement reliées, comme le démontre l'exposé que nous avons fait de la notion de complexité. En effet, nous sommes partis d'un aspect purement pratique (une simulation informatique) et nous en avons tiré des conclusions épistémologiques :

lorsque l'on étudie un phénomène, on ne peut pas être certain du statut ontologique des entités sur lesquelles on travaille. Morin dit à ce sujet :

« la complexité n'est pas seulement un phénomène empirique (...) la complexité est aussi un problème conceptuel et logique qui brouille les démarcations et les frontières bien nettes entre les concepts » (Morin, 1991, p287).

Pour illustrer le passage de l'école américaine à l'école européenne, on peut aussi prendre notre environnement à témoin. Si l'on considère que tous les phénomènes dont on ne pouvait prédire le comportement par des modèles déterministes classiques sont en fait des systèmes complexes, alors il faut considérer la quasi-totalité des phénomènes qui nous entourent comme des phénomènes complexes. Ceci a évidemment des répercussions sur la manière d'aborder ces phénomènes.

Si l'on reprend les remarques de notre exposé de la notion de complexité, on doit maintenant considérer ces phénomènes comme non triviaux, ayant un statut ontologique problématique dont il faut débattre. On sait par ailleurs qu'on ne pourra en donner ni une définition complète, satisfaisante et définitive, ni un modèle totalement convaincant. De plus, il n'y aura pas d'autres moyens de prédire leur avenir exact que de les regarder évoluer par leur propre fait.

Mais d'un autre côté, même si cela reste des approximations, il sera toujours possible de donner des définitions temporaires mais utiles, de faire des modèles imparfaits mais facilitant la réflexion et enfin, on pourra faire des prédictions certes faillibles, mais dans une mesure bornée, réalistes.

Ces réflexions sur la construction et la validité du discours scientifique ont déjà été faites par les historiens des sciences (Feyerabend, 1975 ; Fourez, 1988). Leurs raisonnements prenaient toutefois pour base l'histoire des sciences et se voulaient « aparaigmiques ». Le raisonnement que l'on vient de mener et que Kurt Richardson développe notamment dans un article à paraître (Richardson, 2003), a l'originalité et la

force de prendre pour point de départ un paradigme, celui de la complexité; ce paradigme impliquant alors d'avoir une démarche transdisciplinaire. Même si le résultat est le même, l'approche est bien différente et elle évite de tomber dans des excès de dénigrement des sciences tels ceux que Paul Feyerabend et son « everything goes » pouvaient induire. Même si Richardson n'insiste pas sur cet élément, en restant dans le cadre d'une recherche épistémologique scientifique, le paradigme de la complexité permet à la Science de trouver un cadre dans lequel elle peut interpréter la diversité des phénomènes qu'elle a à traiter sans se rejeter elle-même (comme cela peut être interprété à partir du relativisme post-moderne de Feyerabend).

1.5.2 Un autre mode de constitution des connaissances : herméneutique et réflexivité

Les conséquences que l'on a tirées du fait que les phénomènes observables sont complexes ont à leur tour des répercussions sur la façon de construire des connaissances sur ces phénomènes. Le fait que les « frontières ontologiques » des phénomènes que l'on étudie soient à débattre et qu'il n'existe pas de point de vue neutre pour les définir impliquent plusieurs choses :

D'une part, puisqu'il ne faut jamais prendre pour certaine une définition du phénomène, il faut toujours être à même de revenir sur celle-ci. Mais puisque pour appréhender cette définition nous ne disposons de rien d'autre qu'elle-même, nous devons prendre celle-ci comme point de départ, nous tenant cependant prêts à la corriger. C'est donc un mouvement herméneutique que nous sommes conviés à faire.

D'autre part, ce que la complexité démontre, c'est que nous ne sommes jamais totalement neutres dans la façon que nous avons d'aborder un problème. Puisque c'est à nous que revient la tâche de donner une existence au phénomène que nous étudions. Dans le « jeu de la vie », nous avons donné une existence aux planeurs; un sociologue doit faire de même en donnant une existence à ce qu'il appelle « société ». Pour lui, une société est plus qu'une somme d'individus. Il ne peut donc pas se contenter de la

définition du psychologue. Dans notre action de constitution de connaissance sur un phénomène, nous faisons invariablement intervenir notre préconception du phénomène. Croire en la neutralité est une illusion. Il est préférable d'être conscient de ce « biais » plutôt que de le nier. Reconnaisant alors notre implication, nous serons plus à même d'en limiter les effets dommageables pour la qualité des recherches que nous aurions à mener. C'est pourquoi, il est préférable d'avoir un regard réflexif et critique.

1.5.2.1 Méthodologies de travail et de recherche

Ces remarques sur la façon de constituer les connaissances ont été appliquées à des méthodologies de recherche utilisées en sciences humaines. Pour que méthodologie de recherche et mode de constitution de connaissances soient cohérents, il est donc souhaitables de se référer à ces méthodologies pour mener à bien ce travail de recherche. Parmi les références méthodologiques que l'on peut trouver et qui s'adaptent aux remarques que nous venons de faire sur la façon de constituer les connaissances, on retrouve la théorie ancrée et la recherche-action.

La théorie ancrée

Le constat fait à la base de la constitution du principe de théorie ancrée, c'est que nos théories sur une situation structurent notre regard sur celle-ci. Il est donc très difficile de faire la part entre ce que l'on découvre de nouveau dans un phénomène et ce que l'on veut y découvrir. Malheureusement pour l'objectivité de la science, on trouve surtout ce que l'on cherche. L'observateur est loin d'être neutre. Mais le but de la science reste tout de même de mettre à jour des vérités objectives sur les phénomènes. Comment faire dans ce cas si tout regard sur une situation est fonction des présupposés théoriques que nous portons?

Selon Juliet Corbin et Anselm Strauss (Corbin et Strauss, 1990), la « solution » proposée par Barney Glaser et Anselm Strauss a été de contourner le problème. Au lieu

de nier l'interférence des présupposés théoriques dans la mesure, ils ont essayé de développer une procédure qui permette de la minimiser. Plutôt que d'essayer d'appliquer une théorie à la situation, il est demandé de construire cette théorie à partir de la situation. C'est par un dialogue entre la situation et la construction théorique que cela peut se faire. Le chercheur doit rester ouvert aux données qu'il collecte et savoir modifier la théorie qu'il construit en fonction de ces données.

« In this methodology, data collection and analysis occur in alternating sequence. Analysis begins with the first interview and observation, which leads to the next interview or observation, followed by more analysis, more interviews or fieldwork, and so on.»¹
(Corbin et Strauss, 1998, p42)

C'est donc un cycle d'interprétations que le chercheur est invité à faire.

La recherche-action

Selon André Dolbec qui en retrace l'histoire que nous reprenons ici, il y a plusieurs mouvements méthodologiques se réclamant du vocable « recherche-action » (Dolbec, 1998). On peut cependant retrouver dans ces mouvements la présence de la même référence à l'action, l'agir, comme médium pour construire les connaissances.

Partant du constat que la communication entre les praticiens et les théoriciens se faisait très mal, les premiers théoriciens de la recherche-action ont milité pour l'affermissement des liens entre engagement dans la pratique et construction de savoirs théoriques. Ils constataient, désabusés, que tout le savoir théorique développé pour appréhender un phénomène déficient n'était jamais utilisé par la suite pour faire évoluer ce phénomène. Or le but avoué par ces pionniers qu'étaient John Collier et Kurt Lewin était de faire évoluer la situation étudiée. Ils ont décidé de s'impliquer directement dans leur milieu d'étude afin d'appliquer leur théorie pour faire évoluer la situation. Dans

¹ « Dans cette méthodologie, la récolte de données et l'analyse se déroulent alternativement. L'analyse débute avec la première entrevue ou observation, ce qui conduit à la deuxième entrevue, suivie par une nouvelle analyse, elle-même suivie par de nouvelles entrevues ou un travail de terrain, et ainsi de suite. »

cette « première génération » de recherche-action, c'est donc le changement introduit par l'action qui était mis de l'avant.

Les développements de la recherche-action au sein de disciplines comme les sciences de l'éducation ont alors révélé la force de cette méthode comme médium d'apprentissage. Certains chercheurs remarquèrent que les gens apprenaient mieux lorsqu'ils étaient en situation d'action. Ce constat n'était pas nouveau, John Dewey l'avait déjà fait, mais de là est né un des présupposés forts de la recherche-action : il faut agir sur une situation pour la comprendre. La théorie, comme organisation conceptuelle, peut donc être un résultat de l'action et non plus seulement un pré-requis. Évidemment, il faut tout de même des pré requis pour aborder un phénomène, mais le fait d'agir sur celui-ci nous conduit à changer le regard que l'on pouvait avoir sur lui.

Enfin, toujours selon Dolbec, portés par l'idée de Jürgen Habermas que la raison d'être de toute connaissance est l'émancipation de l'individu qu'elle peut provoquer, certains chercheurs se réclamant de la recherche-action (Wilfred Carr et Stephen Kemmis) ont introduit une autre dimension au travail de recherche. En plus du présupposé qu'il faut agir sur la situation pour la connaître et donc qu'il faut vouloir changer l'objet que l'on étudie (ce qui va à l'encontre du principe d'objectivation de la science positive), ils ont insisté sur le fait que cette action nous transforme aussi. Et autant il n'est pas souhaitable d'aller contre le fait que l'on change la situation en l'étudiant, autant il serait tout aussi dommageable pour la constitution de connaissance de refuser ce changement de nous-mêmes lorsque l'on agit sur la situation. La recherche, selon les termes de cette recherche-action, est donc une aventure pour le chercheur : il ne sait pas au départ ce qu'il va découvrir, ce qu'il va changer et ce qu'il va devenir.

1.5.2.2 Synthèse sur le mode de constitution des connaissances utilisé dans ce travail de recherche : la « méthodologie de travail et de recherche »

Si l'on fait une petite synthèse de ce qui vient d'être écrit sur le mode de constitution des connaissances que nous avons choisi pour ce travail de recherche, on peut la résumer par le schéma suivant :

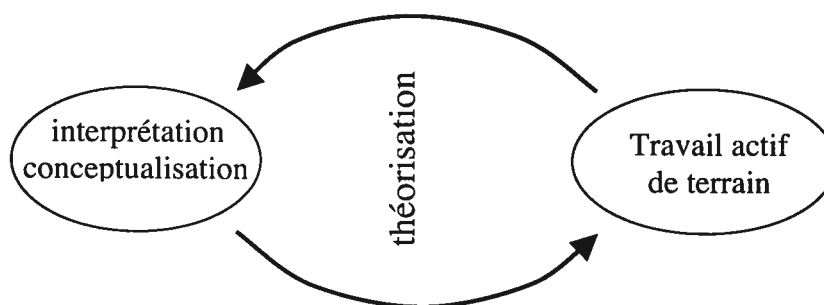


Schéma 5 : modèle de méthodologie de travail et de recherche

C'est par une participation active et engagée que le chercheur ou le praticien développe ses connaissances sur le sujet qu'il étudie. Il doit constamment être prêt à redéfinir l'interprétation qu'il a de son sujet d'étude, car c'est en la confrontant de façon récurrente avec la réalité qu'il peut peaufiner sa compréhension.

1.6 Conséquences des choix de paradigme et de mode de constitution des connaissances sur la définition du design

« Une maîtrise en design, certes, mais qu'est ce que le *design* ? »

En prenant en considération ce qui vient d'être écrit quant aux phénomènes nous entourant, si l'on considère le design comme une science de la conception de notre environnement, alors il faut voir le design comme une science « complexe ». Dans ce cadre il faut donc que le design appréhende tout projet de conception comme un projet complexe. Cela demande des processus différents et une attitude différente de la part du concepteur. Les processus de conception, à l'image des phénomènes abordés, devront être non-linéaires et multi-acteurs. L'attitude du concepteur devra être humble et ouverte.

1.6.1 Un modèle de processus de conception

Correspondant au modèle de constitution des connaissances que nous avons présenté lors de la section précédente, le processus de design qui s'y veut conforme, doit, tout comme lui, être un schéma récursif basé sur des cycles de réinterprétations de la situation qui fait l'objet du projet de design. Le schéma 6, inspiré des travaux d'Alain Findeli et Hervé Christofol présente un processus qui correspond à ces spécifications (Findeli et Christofol, 1994).

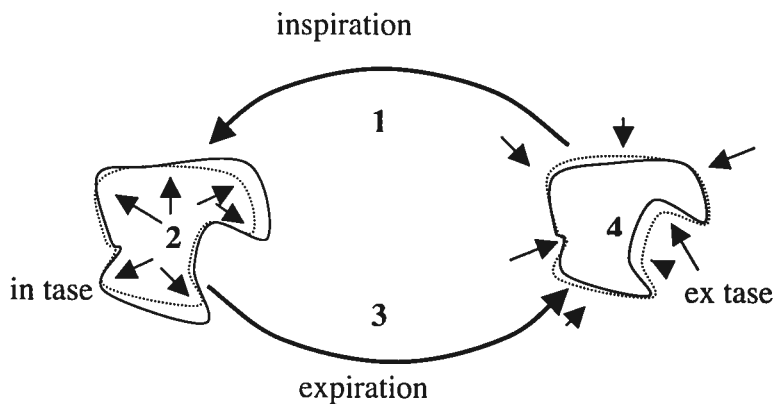


Schéma 6 : modèle de processus de conception

Selon ce modèle, le processus de conception peut être décomposé selon des cycles de réinterprétations de la situation étudiée. Chaque cycle est décomposable en quatre temps :

Le premier, l'in tase, est un temps d'intériorisation et de maturation lors duquel les acteurs participant au projet de conception repoussent et définissent les limites de ce même projet.

Le deuxième, l'expiration, est un temps de mise en application des propositions mûries lors du temps d'in tase.

Le troisième, l'ex tase, est un temps de mise à l'épreuve et de rectification de la proposition pensée lors du temps d'in tase. Les contraintes et les acteurs ne participant pas aux temps d'in tase peuvent alors imprimer leurs marques en contraignant les limites du projet.

Le quatrième, l'inspiration, est un temps de collecte et de traduction de l'information fournie par le temps d'ex tase, en vue de permettre un nouveau temps d'in tase.

1.6.2 Le recours au travail collectif

Une autre remarque importante au sujet du processus de design que l'on peut formuler à partir des réflexions apportées par la notion de complexité, c'est qu'elle permet de justifier le recours à la participation du plus grand nombre possible de personnes impliquées par l'étude du phénomène.

Puisqu'il est concevable d'avoir des regards différents sur le phénomène et qu'aucun ne peut a priori prévaloir sur les autres, on peut considérer qu'il peut être important de prendre en compte la différence de ces regards quand il est question d'agir sur ce phénomène.

Reste à savoir dans quelles conditions il est raisonnable de pratiquer ce travail collectif (Qui participe? À quoi? Pourquoi? Comment?). Ce sera l'un des points abordés au deuxième chapitre.

Chapitre 2

INTRODUCTION AU SUJET D'ÉTUDE ET EXPOSÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Le chapitre précédent, en exposant le cadre paradigmatique, semble militer pour le travail collectif en conception. Mais le recours à ce type de travail n'est pas sans conditions. Si nous en sommes arrivés à faire référence au travail collectif comme élément à prendre en compte dans le processus de design, c'est en supposant qu'il serait utile pour gérer la complexité des projets de conception. Mais qu'en est-il réellement ? Toutes les formes de collaboration sont-elles équivalentes lorsqu'il est question d'aider l'équipe de conception à mieux appréhender la complexité d'un projet de design ? C'est pour apporter des éléments de réponse à ces questions que ce chapitre va dresser un portrait de la notion de travail collectif. Il ne s'agit pas ici de faire un portrait exhaustif des notions de collaboration ou de participation. La recherche en ce domaine est déjà bien avancée et ce mémoire, dont le sujet n'est pas directement attaché à ces notions, ne pourrait prétendre contribuer de façon significative aux débats qui ont cours dans ce domaine de recherche (Cross, 1972). C'est pourquoi, pour éviter toute confusion, nous avons préféré utiliser le terme de travail « collectif » plutôt que « collaboratif » ou « participatif » pour parler spécifiquement de notre travail.

Mais pour pouvoir faire une classification parmi les différentes formes de travail collectif, nous devons nous référer aux travaux qui ont été menés sur ce sujet. Or la très grande majorité de ces études ont été menées à partir de la notion de participation. Nous allons donc devoir y faire référence. Il faut bien comprendre que si nous citons ces travaux, c'est avant tout pour pouvoir opérer une clarification de la notion de travail collectif et non pour participer aux débats qui ont lieu dans ce domaine de recherche. Cela nous permettra alors de commencer à établir des liens entre cette notion et les autres introduites précédemment afin de définir un domaine d'étude et une problématique de recherche.

2.1 Les méthodes participatives

2.1.1 Des inspirations très diverses

Le vocable « méthode participative » regroupe une multitude de façon de considérer ce qu'est la participation. C'est une réflexion sur le caractère complexe des projets de design qui nous a amenés à nous tourner vers le travail en groupe, mais il n'y a pas que cet argumentaire qui y mène. Dans un résumé des influences historiques des courants de méthodes participatives, Peter M. Asaro a ainsi relevé deux sources différentes, presque opposées, qui ont contribué à l'édification de ces méthodes (Asaro, 2000). D'une part, des courants rationalistes et fonctionnalistes qui ont essayé de faire entrer des considérations d'utilisateur pour optimiser le processus de conception et fabriquer des produits ayant une meilleure chance de succès de vente. D'autre part, des courants socialisant cherchant à impliquer les personnes dans le processus de conception pour promouvoir la démocratisation et l'implication des personnes.

2.1.2 Les différentes formes de participation

Comme on peut le voir de manière très nette et un peu caricaturale dans l'existence des deux courants qu'Asaro isole, la définition du design participatif ne fait pas consensus. Il y a diverses façons de concevoir la participation des personnes impliquées dans le processus de conception. Entre l'optimisation de ce processus dans une optique commerciale et l'implication des personnes concernées par le projet dans une optique de développement social, il y a une importante différence. Même si Asaro constate avec étonnement le rapprochement des deux cultures, il n'en décèle pas moins une divergence dans l'application des méthodes. Et notamment, il constate une différence sensible dans la façon de représenter l'utilisateur.

Avant d'aller plus loin, il est donc important d'explicitier ces différences et de poser les éléments permettant de choisir parmi les possibilités de définition de ce qu'est

la participation. Dans un article paru dans *Design Studies*, Frederick Wulz fait un état des lieux des processus participatifs utilisés en architecture (Wulz, 1986). Il y définit sept niveaux de participation : d'une participation où l'utilisateur est presque absent alors que le designer est très présent, à une participation où le designer s'efface, laissant l'utilisateur jouer le rôle de véritable décideur. Les sept niveaux de participation identifiés par Wulz sont :

- La représentation

Cette forme de participation repose sur la capacité du concepteur à intérioriser les aspirations de l'utilisateur. Le concepteur est le représentant de l'utilisateur.

- Les statistiques

Les utilisateurs sont représentés par des rapports statistiques. C'est le traitement des données recueillies par l'intermédiaire d'une enquête qui permet de définir et caractériser les utilisateurs.

- Le régionalisme

C'est par la prise en compte des particularités historiques et culturelles que les utilisateurs sont identifiés.

- Le dialogue

Par la communication de ses idées, le concepteur amorce un dialogue pour faire réagir et participer les utilisateurs. Le concepteur conserve toutefois le pouvoir de décision final.

- L'alternative

Le concepteur présente différentes alternatives ou solutions aux participants qui en choisissent une. La présentation des alternatives sous une forme compréhensible et le mode de scrutin posent ici problème.

- La codécision

Les utilisateurs font, au même titre que le concepteur, partie intégrante de l'équipe de conception. Ils participent à toutes les phases du projet. La disponibilité et la motivation des utilisateurs sont souvent problématiques dans ces cas de participation.

- L'auto décision

Ce sont les utilisateurs eux-mêmes qui sont acteurs dans le processus de conception. Le concepteur joue tout au plus le rôle de facilitateur. Dans ce cas, les capacités et la motivation des utilisateurs doivent être très élevées.

Selon les types de participation identifiés par Wulz, le concepteur et l'utilisateur ont une place plus ou moins importante dans le processus de conception. Le schéma 7 se veut une synthèse visuelle de ce point.

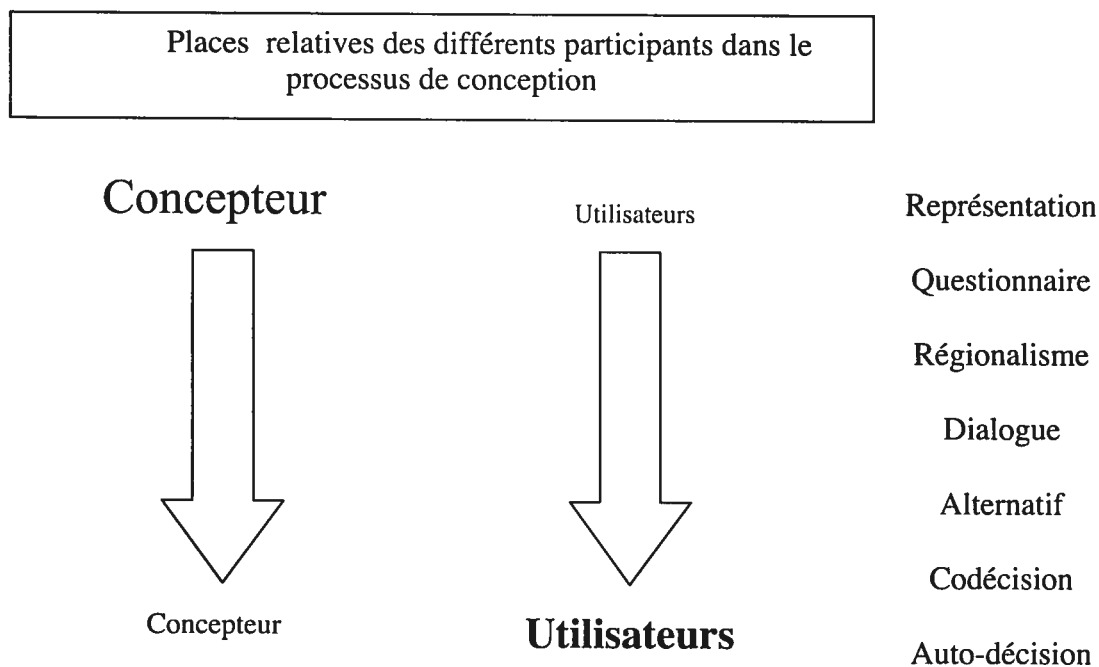


Schéma 7 : places relatives du concepteur et de l'utilisateur dans le processus de participation

2.1.3 Suspension du choix du type de travail collectif

Il est bien évident que les types de participation identifiés par Wulz et regroupés de façon synthétique dans le schéma 7 ne sont pas équivalents. Ici, il faut bien se rappeler que selon notre argumentaire, le critère de sélection principal pour le choix du type de travail collectif, c'est le fait qu'il aide ou non à gérer la complexité en apportant des solutions idoines. Pour pouvoir faire un choix éclairé, il faut être en mesure de savoir quelle est la forme de travail collectif qui est la plus propice à aider l'équipe de conception dans sa tâche de gestion de la complexité du projet de design. À ce point de l'étude, nous ne sommes pas en mesure de faire une telle évaluation. Il nous faudrait pour cela mieux connaître le phénomène de génération d'idées et surtout pouvoir mettre en œuvre un projet de design en groupe pour explorer plus avant la notion de travail collectif et son interaction avec la notion de génération d'idées. C'est pourquoi nous allons différer notre choix quant au type de travail collectif. La typologie que nous avons dressée à partir des travaux de Wulz nous aidera cependant à mieux comprendre quelles sont les possibilités de choix qui nous seront offertes lorsque nous parlerons de travail collectif.

2.2 Délimitation du domaine d'étude

Les notions introduites lors du premier chapitre et les précisions quant aux termes du choix que nous devons faire pour le type de travail collectif peuvent nous aider à présent à déterminer un domaine d'étude. Nous cherchons à savoir dans quelle mesure le travail collectif peut aider à générer des idées qui seront utiles pour aborder la complexité des projets de design. Nous n'avons pas pu faire un choix parmi les types de travail collectif parce que nous ne savons pas quels sont les liens entre les types de travail collectif et le phénomène de génération d'idées. Il nous faut donc explorer la notion de génération d'idées pour être en mesure d'en apporter un modèle explicatif suffisamment cohérent. Ce modèle doit permettre à son tour d'opérer un tri parmi les différents types de travail collectif afin de déterminer celui qui serait le plus apte à aider

une équipe de conception dans son effort pour gérer la complexité des projets de design.

2.3 Formulation de la problématique

Pour guider nos recherches, nous pouvons maintenant établir une problématique de travail dont la formulation sera :

« Le recours au travail collectif aide-t-il à gérer la complexité des projets de design en permettant de générer des idées idoines ? »

Il nous reste maintenant à établir un plan de travail pour nous permettre de répondre de façon satisfaisante à cette problématique. Pour cela, il nous faut étudier plus en détail la notion de génération d'idées. Ce sera le but du prochain chapitre (chapitre 3) que d'explorer cette notion et de nous permettre d'en donner un modèle explicatif. Nous pourrons alors mettre à l'épreuve ce modèle lors d'un projet de conception (chapitre 4). Ce qui nous aidera à faire un choix parmi les types de travail collectif et nous aidera aussi, si cela se vérifie, à mieux discerner la pertinence d'une telle approche pour faire face à la complexité des projets de design (chapitre 5).

Chapitre 3

CADRE THEORIQUE DE LA GENERATION D'IDEES

Maintenant que le cadre paradigmatique et la problématique ont été définis aux chapitres précédents, nous disposons du cadrage nécessaire pour explorer les notions dont nous avons besoin pour affiner notre compréhension de la problématique. Cette dernière, telle qu'exposée au second chapitre, invite à s'intéresser à la notion de partage et de création d'idées en groupe, c'est ce dont ce chapitre va traiter. Nous allons tout particulièrement nous intéresser à en définir un modèle explicatif qui nous permettra alors de mieux évaluer les pertinences des différents types de travail collectif à l'aune de leur efficacité à aider à gérer la complexité des projets de design.

La question est de savoir comment définir un modèle explicatif de la génération d'idées. Ici, on peut se reporter à ce que dit André Leroi-Gourhan à propos de la notion d'outil : l'outil « n'est ni cause ni effet dans la chaîne : force-outil-matière, il n'est que le témoin de l'extériorisation d'un geste efficace » (Leroi-Gourhan, 1971, p318). C'est la notion d'extériorisation du geste efficace qui nous intéresse ici. Il est possible, comme le fait Leroi-Gourhan, de voir l'outil comme un reflet de l'activité elle-même. Il « suffit » de connaître l'activité pour pouvoir créer l'outil. Pour cela, il faut, évidemment, étudier le fonctionnement de l'activité. Si l'on considère que le modèle explicatif que l'on cherche à définir est un outil permettant de générer des idées, nous pouvons alors le considérer comme devant être le reflet du « geste efficace » qui permet de générer des idées. Il faut donc étudier ce qu'est le « geste efficace » de la génération d'idées afin d'être en mesure d'en rendre compte dans le modèle que l'on cherche à définir.

Pour cela, nous procéderons en trois temps. Premièrement, nous nous intéresserons à la notion d'idée en en donnant une définition. À partir de celle-ci, nous

pourrons alors, dans un second temps, revenir sur les définitions des notions que nous avons introduites lors du premier chapitre. En les affinant et en précisant certains points, nous pourrons mieux définir ce qu'est le « geste efficace » que l'on pourrait reproduire pour générer des idées. Nous ferons enfin, dans un troisième temps, l'exposé du modèle du phénomène de génération d'idées que l'on pourra utiliser pour le reste de l'étude.

3.1 Définition de la notion d'idée

3.1.1 Choix du niveau d'étude de la notion d'idée

Quand on veut étudier les mécanismes de la cognition, on se retrouve devant un premier problème, celui de savoir à quel niveau va porter l'étude. Dans un travail de synthèse où il inventorie et explique les travaux majeurs qui ont été faits au sujet du rapport entre image mentale et cognition, Michel Denis dit en conclusion :

« Un champ de recherche majeur est ouvert, dont l'objectif est de caractériser l'infrastructure nerveuse responsable de la conservation de la base de données (...) et l'infrastructure responsable de la mise en œuvre des processus d'imagerie » (Denis, 1989, p249).

En clair, si le champ était « ouvert », c'est qu'il n'avait pas été exploré à ce moment. Mais même après les quinze années de recherche qui nous séparent de la rédaction de l'ouvrage de Denis, les études en neurophysiologie sont encore incapables de rendre compte de l'ensemble des phénomènes que l'on constate au niveau psychologique. Le passage du niveau physiologique au niveau psychologique est encore, pour une grande part, mystérieux.

Si l'on ne peut tirer de résultats exploitables au niveau de la neurophysiologie, on doit donc se contenter de travailler avec les niveaux supérieurs. Mais est-ce tant préjudiciable que cela? A-t-on véritablement besoin de s'aventurer en neurophysiologie

pour étudier les mécanismes de la pensée? Certains auteurs ne le pensent pas. Ainsi, Daniel Clement Dennett, dans son ouvrage sur la cognition humaine, n'explore pas une seule fois les détails du niveau neurophysiologique (Dennett, 1991).

Ce qui est important ici, c'est moins la théorie du fonctionnement du cerveau de Dennett que la façon dont il l'expose. Dennett n'étaye pas son modèle de preuves au niveau physiologique. Il reste au niveau des phénomènes observables. C'est à partir d'eux qu'il construit tout son modèle de fonctionnement du cerveau. Et c'est la façon dont il procède pour retirer de l'information de ces phénomènes observables qui nous intéresse tout particulièrement ici. Il réinterprète tous les phénomènes ressentis ou vécus pour vérifier s'ils peuvent se comprendre ou non selon son modèle de la cognition humaine.

Ainsi Dennett qui n'est aucunement dualiste¹ (la première moitié de son livre est un plaidoyer contre le dualisme) en arrive à définir ce qu'il appelle l'hétéro phénoménologie. L'hétéro phénoménologie est une méthode d'analyse qui, selon lui, permet de reprendre les résultats de l'analyse phénoménologique mais en parlant à la troisième personne. Elle consiste à faire comme si l'analyse phénoménologique était un reflet fidèle du phénomène vécu par la personne, mais pas nécessairement du phénomène réel qui le provoque. Par exemple, lorsqu'une personne regarde un film, elle a l'impression qu'il s'agit d'une histoire continue. Pourtant lors de la projection, ce qui est visible sur l'écran de cinéma, c'est une suite d'image et non une histoire continue. Mais la séquence est suffisamment rapide (24 images par seconde) pour que le cerveau l'interprète comme continue. Pour Dennett, il faut donc relire les résultats de la phénoménologie avec doute pour y découvrir les « véritables » modes de fonctionnement.

Et c'est le fait qu'il puisse le faire qui nous intéresse ici. L'exemple de Dennett peut nous éclairer : même si le niveau physiologique n'est pas suffisamment connu pour nous permettre de donner des résultats crédibles sur le fonctionnement réel de la

¹ Le terme « dualiste » est défini en page 45

cognition, il est possible d'élaborer des modèles explicatifs en restant au niveau du phénomène même. Et ceci sans être pour autant obligé de se contenter d'une analyse phénoménologique, analyse qu'il est toujours très difficile de justifier d'un point de vue scientifique.

C'est la voie explorée par la majorité des psychologues qui s'intéressent à la cognition. Denis se fait l'écho de la controverse qui anime cette profession entre les puristes, menés par Zenon Pylyshyn, qui refusent de donner tout statut à l'image en cognition et d'autres, plus pragmatiques, qui s'en accommodent. Ces derniers font le raisonnement suivant : peu importe que les images mentales soient une illusion ou non, tant qu'elles sont utiles. Même si le codage ne se fait « réellement » pas en image, tout se passe comme si c'était le cas; alors faisons comme si elles existaient et essayons à partir d'elles de découvrir les véritables modes de fonctionnement du cerveau.

Cette façon s'accorde assez bien avec le paradigme que l'on a choisi d'utiliser au premier chapitre. Selon ce mode d'interprétation, les images sont des émergences du fonctionnement cognitif. De fait, on peut aussi bien dire qu'elles existent ou qu'elles n'existent pas. Pour des raisons pragmatiques, il est tout de même préférable de leur conférer une réalité. C'est ce même type de raisonnement que nous ferons en ce qui concerne l'existence des idées.

Maintenant, nous nous sommes entendus sur un niveau d'étude et nous excluons de notre recherche le niveau physiologique pour nous concentrer spécifiquement sur les phénomènes qui en émergent.

3.1.2 Quelques théories sur la nature de la notion d'idée

Il est désormais temps de choisir une définition pour la notion d'idée. Ce choix est cependant déjà contraint par le cadre paradigmatique que l'on a défini lors de la première partie. Le cadre de la complexité indique implicitement comment l'on doit considérer la notion d'idée. Afin d'introduire cette définition nous allons brosser un portrait général de la notion d'idée en reprenant quelques-unes des théories qui essaient de l'expliquer. Puis, dans un second temps, nous exposerons celle que le cadre de la complexité induit.

On peut classer les théories sur la notion d'idée en deux grandes familles : dualiste et matérialiste. La famille dualiste confère une réalité aux idées au contraire de la famille matérialiste. Le dualisme postule qu'il y a deux réalités, la réalité matérielle et la réalité idéale (le cerveau aide à penser, mais la pensée est extérieure au cerveau). Le matérialisme, qui est une théorie moniste, ne considère pas la réalité idéale. Pour lui, seule la réalité matérielle existe. La réalité idéale n'est qu'une conséquence de la réalité matérielle (le cerveau pense). Ainsi, structurellement, les deux courants ne considèrent pas la notion d'idée d'une façon équivalente.

3.1.2.1 Les théories dualistes

C'est le courant de pensée qui, historiquement, a le plus d'appuis. Le fait même de penser est tellement prodigieux en soi que nous sommes spontanément inclinés à croire qu'il est le fait de quelque chose qui nous dépasse. Erwin Panofsky, dans son histoire de la notion d'idée dans l'art, ne mentionne que des courants dualistes (Panofsky, 1924). Ils sont plus ou moins marqués. Certains théoriciens incarnant plus que d'autres les idées : Aristote n'est pas Platon. Mais globalement, la notion d'idée reste pour eux quelque chose d'intrinsèquement différent de la matière; le rapport le plus intime entre les deux étant tout au plus l'actualisation de l'idée dans la matière.

Les idées, dans la conception dualiste, ne s'inventent pas, elles se trouvent. Avoir une idée n'est pas un acte de création, c'est un acte de découverte. L'idée existait déjà avant qu'elle soit portée à notre conscience. C'est l'esprit qui est considéré comme le relais entre le monde des idées et la réalité matérielle. Si l'on veut perfectionner la capture d'idée, il faut perfectionner l'acuité de notre esprit. Donc c'est moins une question d'outil ou de méthode qu'une question d'entraînement et "d'ouverture d'esprit". Platon a décrit cela dans sa célèbre "allégorie de la caverne" (Platon, IV^e siècle av JC). Il y décrit l'homme cherchant la vérité (le philosophe), comme devant s'arracher aux certitudes du monde sensible pour atteindre le monde des Idées, seul pourvoyeur, selon lui, des vérités sur l'essence des choses ; cet arrachement aux tromperies du monde sensible ne pouvant se faire que par un long travail d'éducation et de recherche du Bien.

3.1.2.2 Les théories matérialistes

Les familles de théories sur la notion d'idée se basant sur des présupposés matérialistes sont celles qui sont les plus étudiées actuellement. En effet, en ne donnant pas une nature particulière aux idées, elles autorisent l'étude des idées avec les outils des sciences naturelles. Ce qui est évidemment insensé dans le cas des théories dualistes puisque les idées n'appartiennent pas, selon elles, à la réalité matérielle. Dans le cas de l'hypothèse matérialiste, les idées sont liées à la matière. Il existe un lien très fort entre les deux et les idées ne peuvent pas prétendre à une existence séparée du monde matériel. Parmi les courants matérialistes les plus extrêmes, on arrive à dire que toute pensée n'est que le résultat logique d'un mécanisme de cause à effet. Il n'y a donc pas véritablement de pensée libre puisqu'elle n'est que le résultat de causes que l'on peut provoquer. C'est ce que postulent, en substance, les behavioristes.

Un des mouvements matérialistes qui a le plus développé sa conception de la formation des idées est le mouvement associationniste. L'associationnisme a été partiellement désavoué depuis, mais il a tout de même su donner, pour la première fois, une conception cohérente et intelligible de la formation d'idées. Les associationnistes

postulent qu'il n'y a jamais création d'idées mais seulement recombinaison d'anciennes idées. La mémoire joue un rôle essentiel dans l'explication associationniste. Lorsque nous enregistrons de nouvelles informations nous le faisons en les associant avec d'anciennes. Les idées sont donc répertoriées par sujet dans le modèle associationniste de la mémoire. Si l'on veut créer de nouvelles idées, Il faut provoquer de nouvelles associations d'idées pour créer une nouvelle combinaison. La méthode étant d'autant plus efficace si elle est utilisée par plusieurs personnes. Les associations d'idées étant différentes d'un individu à l'autre la conjugaison de toutes ces associations décuple le nombre possible de combinaisons et donc d'opportunités de créer de nouvelles idées.

3.1.3 L'idée comme émergence

L'explication des phénomènes par des systèmes complexes ne s'arrête pas seulement à des simulations informatiques. En étant élevé au statut de paradigme, cette vision des choses s'est étendue à bien d'autres domaines dont celui de la cognition humaine. Dans cette optique, on considère les idées comme des émergences de systèmes complexes antérieurs du point de vue évolutif (Dennett, 1991; mais aussi Dawkins, 1976, Lorenz, 1975 et Piaget, 1967).

En considérant les idées comme des émergences, on réconcilie partiellement les points de vue dualistes et matérialistes. Comme nous en avons fait la remarque dans l'exposé de la complexité, la définition d'un statut ontologique pour les émergences est problématique mais essentielle. On peut tout aussi bien dire qu'un niveau émergent existe en tant que tel, que l'on peut affirmer qu'il n'existe pas. Dans le cas de l'idée, cela revient pratiquement aux visions dualistes et matérialistes. Les deux sont plausibles avec une vision complexe. Morin appelle ce fait de conserver la validité de deux propositions en apparence antagonistes, la "dialogique" (Morin, 1991). Tant que cette divergence de points de vue est féconde et apporte une contribution au débat, elle n'est pas une mauvaise chose.

Si l'on considère les idées comme des émergences, il est important de ne pas se limiter à cette déclaration de principe et d'étudier le système complexe qui permet cette émergence. D'une part, par souci de crédibilité et pour étayer un peu nos dires; d'autre part, par souci d'efficacité, puisqu'il s'agit d'externaliser le « geste efficace » de la génération d'idées. Dans le cas des idées, cela se traduit par la nécessité d'explicitier ce que l'on a nommé plus haut « les systèmes complexes antérieurs du point de vue évolutif » (tout en excluant le niveau neurophysiologique, comme nous l'avons expliqué précédemment).

3.1.3.1 Les systèmes complexes permettant l'émergence des idées

L'hypothèse de départ et que l'on va essayer d'étayer dans cette partie, c'est que le système complexe qui permet l'émergence des idées est ce que l'on appelle communément "l'intelligence". Pour cela, on va procéder en deux temps. Premièrement, on décrira une théorie explicative de l'apparition de l'intelligence. Cela nous permettra de donner une définition de "l'intelligence" comme elle-même émergence des systèmes de régulation organique. Pour ce faire, on se basera essentiellement sur le travail de Konrad Lorenz. Deuxièmement, on tentera d'expliquer comment, à partir de ce système qu'est l'intelligence, il est possible qu'émergent des idées. On définira alors le rapport entre les idées et l'intelligence, à savoir que les idées forment l'intelligence en ce sens qu'elles en sont à la fois le matériau et le principe constructeur. Pour cela, on se basera principalement sur le travail de Jean Piaget.

✓ Une théorie sur l'émergence de l'intelligence

Selon certaines théories scientifiques sur la genèse de l'intelligence, elle serait l'aboutissement d'un procédé de complexification graduelle. Hubert Reeves en retrace l'histoire à partir de la genèse de l'univers (Reeves, 1981). En ce qui concerne plus particulièrement la vie, Lorenz reprend l'idée de Nicolaï Hartmann qui identifie quatre niveaux : anorganique, organique, spirituel, culturel (Lorenz, 1975). Pour Hartmann,

chaque niveau obéit aux règles du niveau inférieur, mais en plus, d'autres règles émergent. Lorenz adapte ce principe d'émergence des niveaux et des règles pour expliquer sa théorie sur l'évolution des capacités cognitives humaines. C'est cette théorie que nous allons reprendre ici.

Systèmes d'acquisition de l'information

Pour Lorenz, éthologue (et médecin), si la vie s'est développée de façon si adéquate à son environnement, c'est parce que toute espèce tend, par la pression sélective, à se conformer à son environnement de la meilleure façon qui lui soit possible. Pour cela, elle a besoin de s'informer sur cet environnement. Elle a donc besoin de système d'acquisition d'informations sur son environnement. Lorenz sépare les différents systèmes existants en deux grandes familles: les systèmes d'acquisition à long terme (système génétique qui s'applique à l'espèce) et les systèmes d'acquisition à court terme (ceux qui sont disponibles à l'individu).

✓ Les systèmes d'acquisition à long terme

Le système des gènes acquiert de l'information de l'environnement par l'intermédiaire du phénotype et du principe de sélection naturelle. Si un animal a les caractéristiques physiques qui lui permettent de se conformer à son environnement, c'est que les membres de l'espèce qui ne les avaient pas sont morts. L'acquisition d'information se fait par la conservation des individus viables. Les systèmes d'acquisition à long terme ont un temps de réaction de quelques générations, donc beaucoup trop grand pour permettre des adaptations à des variations rapides. Ce qui peut poser un problème lorsqu'il faut fuir devant un danger immédiat (prédateur, différence de température, absence de nourriture...).

✓ Les systèmes d'acquisition à court terme

Pour pallier la lenteur des systèmes d'acquisition d'informations à long terme, des systèmes d'acquisition à court terme ont émergé, favorisés par l'évolution. Parmi

ceux-ci, Lorenz fait encore une distinction entre deux grands groupes : les mécanismes innés de déclenchement (réflexes innés) d'une part, et les réflexes appris d'autre part.

Il faut bien comprendre que les réflexes sont effectivement des systèmes d'acquisition d'information. Lorsque par réflexe, nous replions violemment le bras après avoir touché un objet brûlant, la température de l'objet a été prise en compte. Nous avons réagi en fonction de cette information, même si cela ne s'est pas fait de façon consciente.

Les réflexes innés

Les mécanismes innés de déclenchement ne sont pas à confondre avec les systèmes d'acquisition de l'information à long terme comme le génome. Les temps et les modes d'acquisition d'information sont très différents. Le génome "dialogue" avec son environnement sur de grandes périodes puisque la sélection des informations ne se fait que lors des passages entre générations selon le principe de la sélection naturelle. Et il ne recueille des informations que sur l'environnement de l'espèce. Les réflexes innés, eux, ont des temps de réaction beaucoup plus courts et ils recueillent l'information sur l'environnement immédiat d'un membre particulier de l'espèce. Que nous ayons des jambes, c'est le fait de notre système d'acquisition d'informations à long terme qui a « noté » qu'il était préférable de pouvoir se déplacer pour échapper à nos prédateurs ou pour chercher notre nourriture. Que l'on tende mécaniquement la jambe lorsque l'on nous tape sur le genou avec un petit marteau, c'est le fait de notre système d'acquisition à court terme. Le cafard qui bouge dès qu'il sent un mouvement d'air ou la grenouille qui étend mécaniquement ses jambes lorsque l'on excite son système nerveux sont d'autres exemples de réflexes innés. Ces réactions sont mécaniques et ne font pas intervenir des régulations du cerveau (comme le prouve le fait que l'on peut réaliser ces expériences même lorsque l'animal est décérébré).

Lorenz fait remarquer que le système des réflexes innés est basé sur le système du génome. Même si les deux systèmes d'acquisition de l'information sont différents,

ils sont liés. Les réflexes innés ne sont possibles que parce que le génome existe. Les réflexes innés sont inscrits dans le génome. En ce sens, on peut dire que le système des réflexes innés est une émergence du système d'acquisition à long terme qu'est le génome.

Les réflexes appris

Les réflexes appris sont d'une autre nature que les réflexes innés. Ils nécessitent un apprentissage. Leur raison d'être, selon le principe de sélection naturelle, c'est qu'ils permettent de mieux se conformer aux spécificités d'un environnement changeant. Les réflexes innés sont très efficaces. Tous ceux qui ont essayé un jour d'écraser une mouche ou un cafard peuvent en témoigner. Mais ils sont très spécifiques: pour chaque chose, il faut un mécanisme inné. Ceci amène deux limitations majeures à ce type de mécanisme:

Premièrement, comme les réflexes innés sont conservés par le génome et que la capacité de "mémoire" du génome n'est pas illimitée, il arrive un moment où il n'est plus possible d'implanter de nouveaux réflexes innés.

Deuxièmement, puisque l'implantation de nouveaux réflexes passe par le génome et donc par le système d'acquisition à long terme, le temps d'implantation de nouveaux réflexes est très long. Lors de changements rapides des conditions environnementales, les réflexes innés ne sont pas assez flexibles pour permettre à l'organisme de s'adapter.

Pour s'adapter à des changements rapides d'environnement, il faut ce que Lorenz appelle des "systèmes ouverts d'acquisition de l'information". Il qualifie de fermés les systèmes qui ne peuvent pas être modifiés. Les réflexes innés en sont un exemple. Les systèmes ouverts sont des systèmes que l'on peut modifier. Savoir faire du vélo, c'est-à-dire avoir la capacité de rétroagir de façon automatique pour éviter les pertes d'équilibre lorsque l'on se déplace à vélo, ce n'est pas un réflexe inné. On se souvient tous des pénibles efforts qu'il a fallu fournir pour apprendre à en faire. Mais, une fois acquis, c'est un réflexe. Cette faculté d'apprendre des réflexes donne une

grande flexibilité aux organismes qui en sont capables et donc donne un net avantage d'adaptabilité dans des conditions changeantes d'environnement.

Lorenz fait remarquer que sans les réflexes innés, cette faculté ne serait pas possible. En effet, si l'on est capable d'apprendre de nouveaux réflexes c'est parce que l'on est capable d'assembler différemment des ensembles de réflexes innés. Pour pouvoir faire du vélo, on a besoin, en autres, du réflexe d'équilibre, de locomotion et d'auto-correction des mouvements. C'est la combinaison harmonieuse de ces réflexes qui nous permet de créer un nouveau réflexe. L'ensemble des réflexes acquis est donc une émergence du système des réflexes innés.

L'intelligence

Parmi tous les systèmes d'acquisition d'information à court terme, il y en a un qui est très différent des autres, c'est l'intelligence. Pour Lorenz, il y aurait chez l'homme une combinaison exceptionnelle de cinq réflexes permettant son émergence. Ces cinq réflexes sont :

- L'abstraction de la perception: les informations que l'on tire de l'environnement à partir de nos sens ne sont jamais qu'un reflet biaisé de cet environnement. Il y a toujours un pré-traitement de l'information qui est effectué. Nos organes sensoriels ne restituent pas de façon brute ce qu'ils perçoivent. Lorenz prend l'exemple de la grenouille dont l'oeil ne perçoit les objets en mouvement que lorsqu'ils ressemblent à une mouche volante.
- La représentation centrale de l'espace : c'est la capacité que nous avons de nous représenter des objets comme si nous les voyions avec notre "oeil intérieur". C'est la capacité d'imagination prise au sens propre (faire des images). Cette capacité est toujours circonstanciée à l'environnement de l'animal. Un poisson de haute mer ne peut pas se représenter des obstacles. De ce fait, il ne les "conçoit" pas (ce qui pose des problèmes pour les aquariums qui veulent les garder puisque les poissons ne peuvent éviter de cogner contre les parois...).

- Le comportement de curiosité : c'est ce qui rend possible le test d'une grande gamme de réflexes innés sur une situation donnée afin de voir si l'un de ces réflexes peut être utile. Ce comportement est le plus évident lors du jeu. Lorenz prend l'exemple d'un chat qui a toute la gamme des comportements de chasse de façon innée mais ne sait pas les articuler de façon suffisante pour être un chasseur efficace. En jouant à la chasse, il apprend lentement à articuler ces réflexes innés. Pour l'homme, Piaget a montré que dans le développement de l'enfant, le jeu était d'une importance capitale pour lui permettre de développer ses capacités cognitives.

- Le mouvement volontaire: s'il n'était pas possible de tester de façon volontaire des combinaisons d'action, alors, selon Lorenz, il n'aurait pas été possible de tester à souhait de telles combinaisons. Ceci aurait irrémédiablement contrarié la possibilité d'occurrence des émergences.

- L'imitation: c'est un mécanisme d'apprentissage performant selon l'auteur. On a pu observer que des sociétés de chimpanzés pouvaient développer un savoir particulier qui se transmettait par imitation (la pêche aux fourmis avec un bâton). Chez l'homme cette capacité d'imitation va jusqu'à l'empathie qui permet de ressentir, dans une certaine mesure, une expérience vécue par quelqu'un d'autre.

Ces cinq réflexes sont présents séparément dans le règne animal, mais chez l'homme, leur réunion ainsi que leur degré d'achèvement est unique. Selon Lorenz, c'est donc un phénomène d'émergence qui permet l'apparition de l'intelligence.

Selon la théorie que l'on vient d'expliquer, **l'intelligence** est le résultat de la complexification graduelle des **systèmes d'acquisition et de traitement de l'information provenant de l'environnement**. Le schéma 8 offre une petite synthèse de cette théorie.

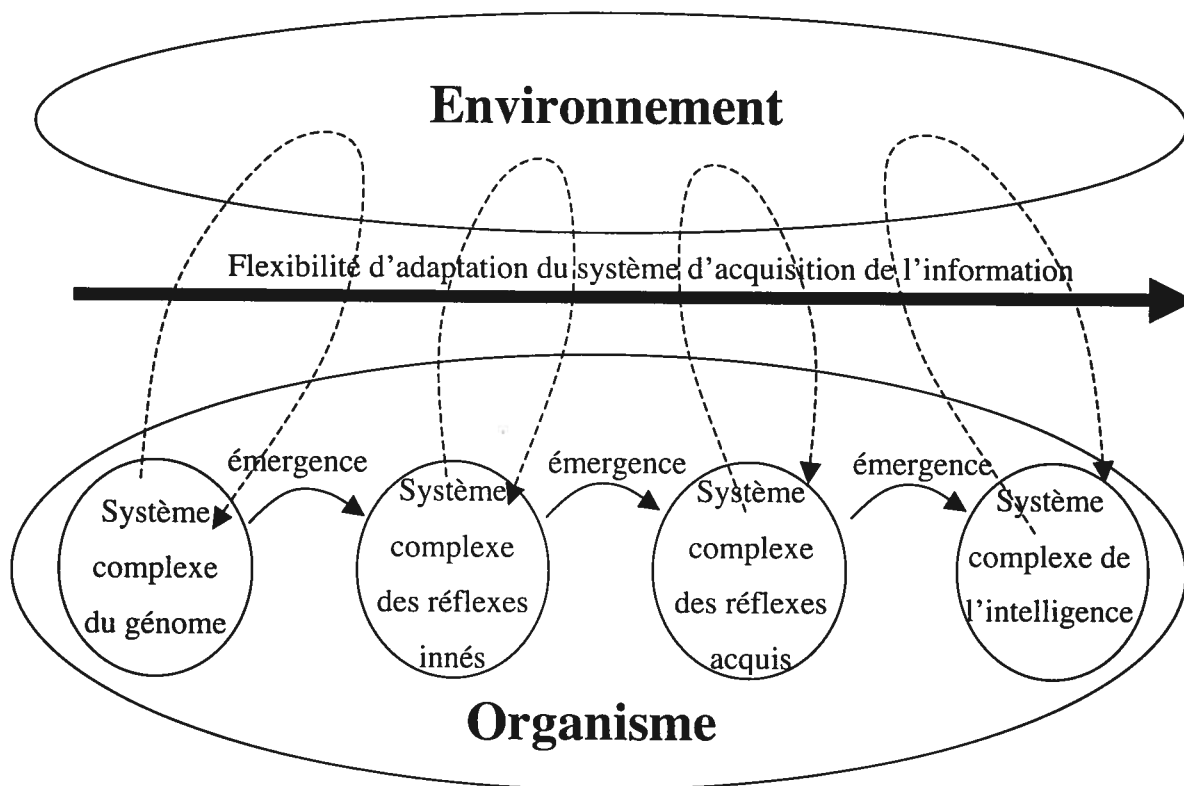


Schéma 8 : l'intelligence est le résultat de la complexification graduelle des systèmes d'acquisition et de traitement de l'information provenant de l'environnement

3.1.3.2 Particularité de l'intelligence: la formation d'idée

Piaget avait déjà soutenu une thèse similaire à celle de Lorenz (Piaget, 1967). Il consacre d'ailleurs un livre à expliquer comment l'intelligence émerge des systèmes inférieurs d'acquisition d'informations. Les deux hypothèses validées par son livre sont :

« les fonctions cognitives prolongent les régulations organiques et (...) elles constituent un organe différencié de régulation des échanges avec l'extérieur » (Piaget, 1967, p509).

La première hypothèse est une autre manière de dire que l'intelligence est une émergence des systèmes de régulation organique. La seconde introduit un point sur lequel nous reviendrons plus tard: pour Piaget l'intelligence est un organe, comme peuvent l'être le foie ou la prostate.

Les schèmes

Piaget introduit une autre notion que nous utiliserons dans le reste de l'exposé : la notion de "schème". Pour faire le lien avec l'exposé de la théorie de Lorenz, on peut dire que selon Piaget, les "schèmes" sont les schémas d'articulation des réflexes innés en réflexes acquis. Pour qu'un réflexe acquis se forme, il faut articuler des réflexes entre eux. Le schéma de l'articulation c'est un schème. Les schèmes sont donc à la base du système de réflexe acquis. C'est sur eux qu'il se constitue.

L'intelligence étant construite à partir du système des réflexes acquis, elle est, elle aussi, construite sur et par des schèmes.

Piaget définit trois niveaux de schèmes:

- Les schèmes sensori-moteurs dont l'organe de traitement serait la moelle épinière et le cervelet
- Les schèmes concrets auxquels on peut associer le cerveau comme organe de traitement de l'information

- Les schèmes formels dont l'organe est l'intelligence (souvenons nous que, pour Piaget, l'intelligence est un organe).

C'est évidemment principalement sur le troisième niveau de schèmes que nous allons focaliser notre attention.

En tant que porte-drapeau du constructivisme génétique, Piaget ne conçoit pas les schèmes comme statiques mais plutôt en continuelle formation. En effet, l'intérêt pour l'organisme d'avoir un système d'acquisition d'informations comme celui des schèmes, c'est de pouvoir réagir en fonction de l'environnement et se modifier pour s'y adapter. L'information recueillie par l'intermédiaire des schèmes permet donc à l'organisme de modifier ces mêmes schèmes. Il y a rétroaction.

Un schéma de synthèse de ce qui vient d'être dit des schèmes va maintenant nous aider à définir la notion d'idée.

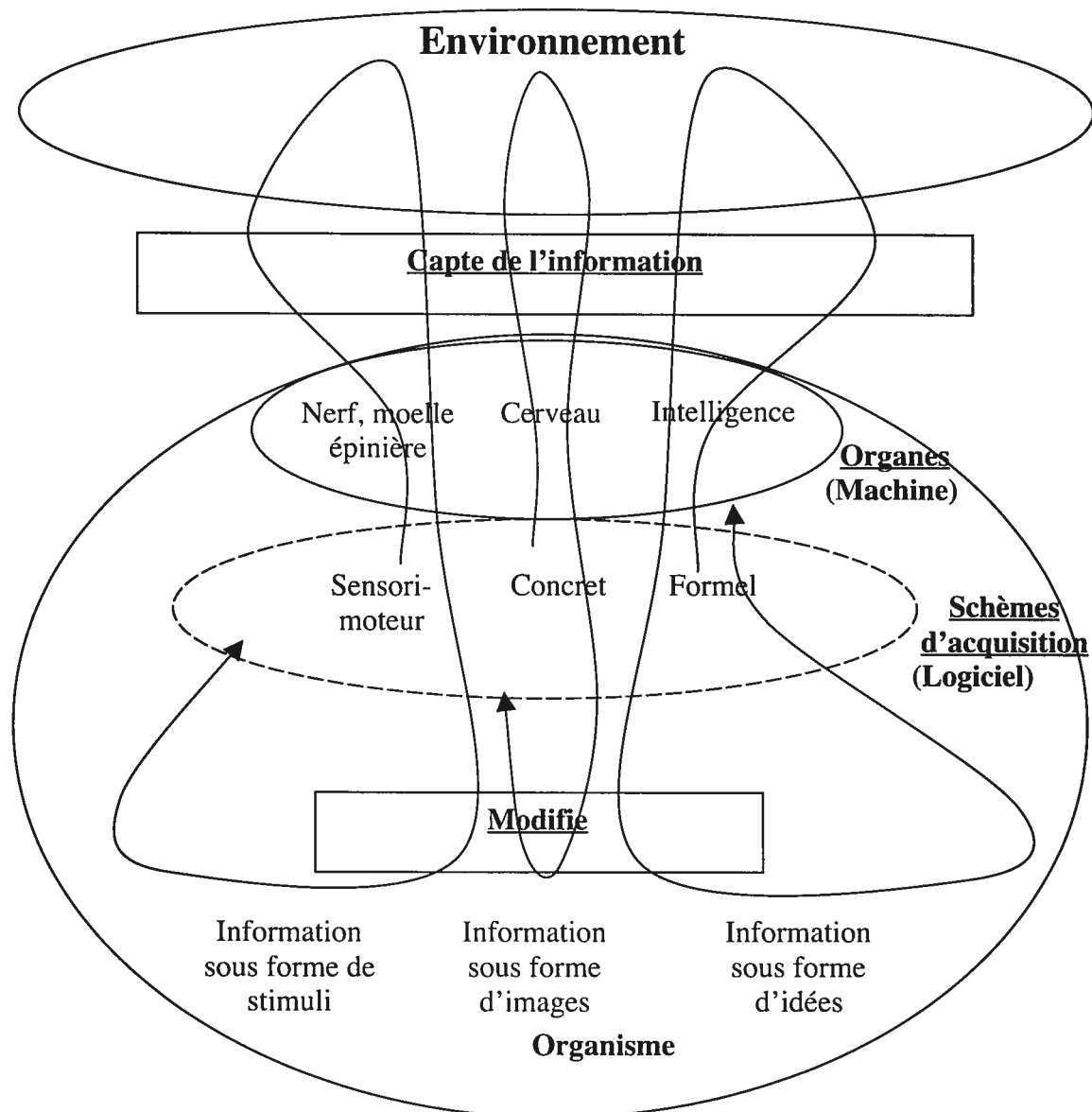


Schéma 9 : schèmes d'acquisition de l'information

L'organisme capte de l'information de l'environnement. Il le fait par l'intermédiaire d'organes fonctionnant grâce à des schèmes d'acquisition. Mais ces

mêmes informations, une fois incorporées par l'organisme, peuvent modifier ces schèmes. Il y a donc fermeture d'une boucle de rétroaction sur les schèmes.

Dans le cas spécifique de l'intelligence, il y a une donnée supplémentaire : l'organe qui permet la fonction est de même nature que les schèmes qui le supportent. Si l'on modifie les schèmes formels, on modifie l'intelligence. En captant de l'information de l'extérieur, l'intelligence fournit la matière première de son propre changement. Les idées, si on les définit comme la forme sous laquelle l'information est traitée par l'intelligence, sont donc à la fois ce qui fait fonctionner l'intelligence et ce qui la construit.

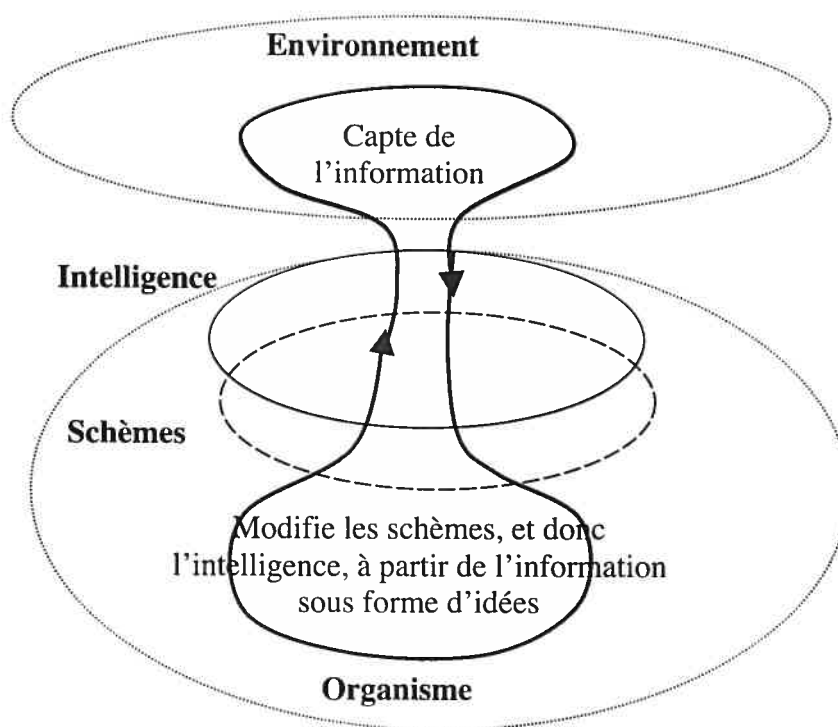


Schéma 10 : les idées forment et constituent l'intelligence

En conclusion de cette partie, nous pouvons dire que les idées sont des abstractions formelles émergeant de l'activité réfléchissante de l'intelligence essayant d'incorporer l'information qu'elle traite (Le terme "incorporer" est à prendre au sens fort, celui d'assimiler dans son corps. En effet, c'est l'activité d'auto-construction qui permet à l'intelligence de fonctionner.). Il faut bien comprendre la différence qui existe

entre cette définition et la définition associationniste. Dans le cas de la doctrine associationniste, les idées sont des éléments qui se combinent, comme des particules se mêleraient pour former des composés. Dans le cas de notre définition, les idées ne sont pas des éléments. Ce sont des abstractions. Elles sont de même nature que des schèmes, c'est-à-dire qu'elles sont analogues à des plans d'organisation. S'il y a des éléments de base à trouver, il faut les chercher dans l'ensemble des réflexes, pas dans celui des idées.

3.2 Retour sur les définitions données au premier chapitre

3.2.1 Retour sur la définition de ce qu'est le *design*

Une conclusion importante que l'on peut tirer de cette partie, c'est l'affinage du schéma définissant ce qu'est *le design*. Au tout début du premier chapitre nous avons tracé un schéma de ce qu'était le design à partir de la définition de Jones. Définition qui était : "l'action du design est de provoquer des changements dans l'environnement artificiel de l'homme".

Par la suite, on avait conclu que pour cela, il fallait impérativement qu'il y ait un processus d'acquisition de l'information sur la situation que l'on voulait changer. Après ce que l'on vient de dire sur les processus d'acquisition de l'information, on sait maintenant que ce processus implique des changements sur la personne qui procède à l'acquisition d'information. Ainsi, l'activité de design, en plus de provoquer des changements dans le monde artificiel comme le disait Jones, nécessite le changement de la personne qui pratique le design. Cela rappelle d'ailleurs ce que la troisième génération de théoriciens en recherche-action soutenait. À savoir que la création de savoir se fait dans l'action et que ce processus implique une évolution de la façon de penser et donc transforme la personne qui s'informe. Le schéma 11, en reprenant et complétant le schéma 3 (p7), introduit cette nouvelle donnée.

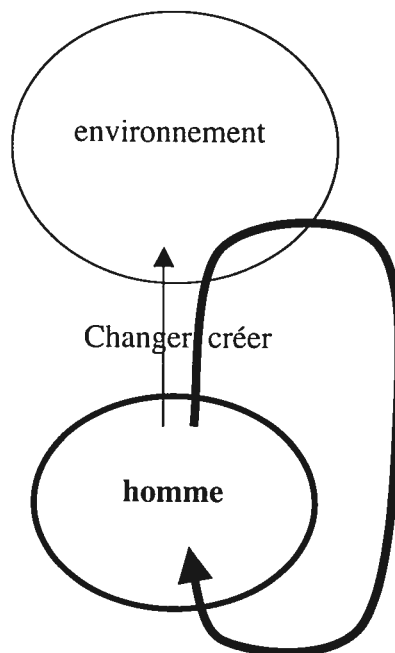


Schéma 11 : modèle de la deuxième définition de « design »

(En changeant le monde, on se change soi-même parce que l'on doit acquérir de l'information et que, lorsque l'on en acquiert, on change notre organisation mentale (Piaget, 1967; Newman, 1966)).

3.2.2 Retour sur le déterminisme de la création d'idées

Nous avons exposé la notion de formation d'idées en partant de la notion d'émergence. Or, au premier chapitre, l'exposé que nous avons fait de la notion d'émergence ainsi que les remarques que nous y avons ajoutées, précisait qu'il y avait un lien fort qui unissait les émergences avec l'environnement dans lequel elles se produisaient. Nous avons dit que les émergences naturelles se produisaient par nécessité téléonomique lors d'un développement que l'on pourrait appeler « organique » (à la différence de celles tirées du "jeu de la vie" qui se produisaient par nécessité due à la volonté de Conway).

Cela pourrait laisser penser que l'intelligence est dirigée exclusivement par les nécessités de notre environnement. Pour éviter que le lecteur fasse cette conclusion, il faut bien souligner le caractère particulier de l'émergence qu'est l'intelligence. En reprenant l'exemple de la graine que nous avons utilisé plus tôt, on peut dire que celle-ci développe un programme téléonomique défini par avance. Son « destin » téléonomique est de devenir une plante. Dans le cas de l'intelligence, il ne semble pas qu'il y ait d'autre « destin » que d'être ce qu'elle est. L'intelligence n'évolue pas en quelque chose d'autre qu'elle-même. Il y a certes un programme téléonomique qui permet qu'elle apparaisse, mais lorsqu'elle fonctionne, son horizon téléonomique n'est qu'elle-même. Elle tourne en rond, ou plutôt en spirale puisqu'elle continue d'évoluer par elle-même. Selon l'exposé que nous en avons fait, et qui est synthétisé par le schéma 10 (p 58), c'est en fait le fonctionnement même de l'intelligence qui fait office de nécessité en provoquant son changement. Ainsi, on peut dire que l'intelligence est devenue en partie sa propre nécessité. Et ce n'est plus seulement une nécessité en lien avec l'environnement qui provoque le changement mais aussi l'exercice de l'intelligence. Il y a toujours un lien fort entre nécessité interne et environnement car c'est en interagissant avec l'environnement que l'intelligence fonctionne, mais l'influence y est moins forte que pour le développement de la graine. Et ainsi, autant il est possible de prédire qu'une graine de pétunia donnera un plant de pétunia, autant il est grandement hasardeux de pronostiquer ce que seront les idées qui émergeront de l'activité de l'intelligence. On peut tout de même tracer à gros traits un pronostic sur la nature de ces idées (ce sont d'ailleurs eux que nous traçons dans ce mémoire), mais jamais on ne pourra les détailler.

3.2.3 Retour sur la nécessité d'avoir des structures pour appréhender le monde

Au premier chapitre, lorsque nous avons déterminé la façon de constituer des connaissances en lien avec les méthodes herméneutiques, nous avons expliqué qu'il fallait avoir des présupposés sur une situation si l'on voulait pouvoir l'appréhender. Nous n'avions alors pas expliqué l'origine de ces présupposés. C'est ce que nous allons

essayer de faire maintenant car c'est à partir de cette explication que nous allons pouvoir déterminer ce qu'est le « geste efficace » de la génération d'idées.

Selon notre exposé de la notion de schèmes, ce sont eux qui nous aident à recueillir de l'information. On peut donc dire qu'ils structurent notre regard sur notre environnement. Pour comprendre comment des éléments virtuels (les schèmes) peuvent influencer une perception qui devrait être un phénomène uniquement physique, il faut revenir une nouvelle fois sur la distinction que nous avons faite au début de ce chapitre entre le niveau physiologique et le niveau psychologique.

3.2.3.1 Nous interprétons plus que nous voyons

Il est possible d'interpréter différemment une même image. On connaît tous plus ou moins ces images qui peuvent représenter deux choses. L'illustration 6 en est un exemple. On peut l'interpréter comme étant un lapin regardant vers la droite ou un canard regardant vers la gauche. Dans les deux cas, la perception physiologique est la même, mais l'interprétation est différente.

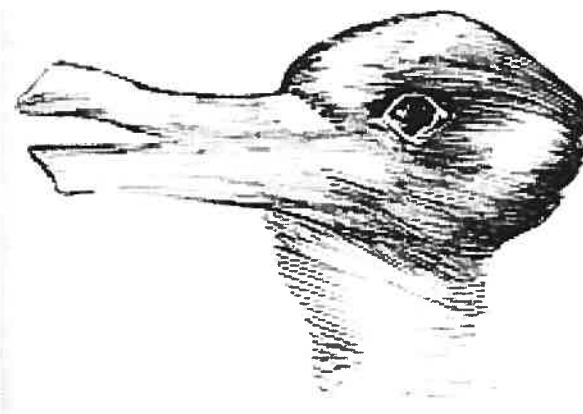


Illustration 6 : lapin ou canard?

Que nous apprend ce petit jeu? Assurément qu'il n'y a jamais une seule façon d'interpréter une situation. Voir n'est pas suffisant, il faut interpréter pour pouvoir comprendre ce que signifie une image. Lorsque nous « voyons » un lapin ou un canard dans l'illustration 6, physiologiquement nos rétines reçoivent les mêmes informations. Pourtant ces mêmes informations sont traitées différemment dans les deux cas. Nous n'avons pas la même interprétation de l'information. Si l'image peut être interprétée de deux façons différentes, c'est donc que l'interprétation prime sur la vision. Dans ce cas, le psychologique prime donc sur le physiologique.

Nous ne remettons pas facilement en cause le lien entre interprétation et réalité. C'est ce qui provoque des décalages lorsque nous regardons une peinture en trompe-l'œil. Il y a contradiction entre ce que nous savons être une peinture à deux dimensions et ce que nous interprétons comme un objet à trois dimensions. Si nous avions un rapport direct avec la réalité, sans faire intervenir une part d'interprétation, nous verrions ce qui est la « réalité », c'est-à-dire un tableau à deux dimensions. Mais comme nous ne pouvons nous empêcher d'interpréter les situations que nous rencontrons, nous ne pouvons totalement chasser de notre esprit que ce que nous « voyons » est un objet à trois dimensions.

Tous ceux qui ont appris à dessiner ont pu s'apercevoir à quel point il est difficile de dessiner ce que l'on voit sans faire intervenir une part d'interprétation. Betty Edwards, professeure de dessin, en fait d'ailleurs la remarque et donne un exemple de ce phénomène (Edwards, 1986). Lorsqu'elle demande à ses élèves, enfants ou adultes, de dessiner une tasse d'après nature, ils dessinent le plus souvent le fond de la tasse d'un trait et le rebord d'un cercle. Tout le monde sait, en effet, que le fond d'une tasse est plat et que le rebord est rond ! Oui, mais en faisant ainsi on perd la perspective et le dessin paraît gauche (illustration 7).



Illustration 7 : le dessin d'une tasse

Ce que font les élèves, c'est de dessiner non pas ce qu'ils voient, mais ce qu'ils interprètent.

Cela se comprend assez bien selon la définition que nous avons donnée de la notion d'idée. Les schèmes qui structurent notre rapport au monde déterminent la façon dont nous appréhendons ce que nous rencontrons. Si, pour une même sollicitation sensorielle, nous utilisons différents ensembles de schèmes pour traiter l'information, nous allons interpréter cette sollicitation sensorielle de façon différente. Si l'on reprend le schéma 10, on peut expliquer cela en disant que la source de l'information n'est pas véritablement située dans l'environnement duquel on la retire, mais elle trouve son origine dans les schèmes qui permettent de faire cette action de retirer de l'information.

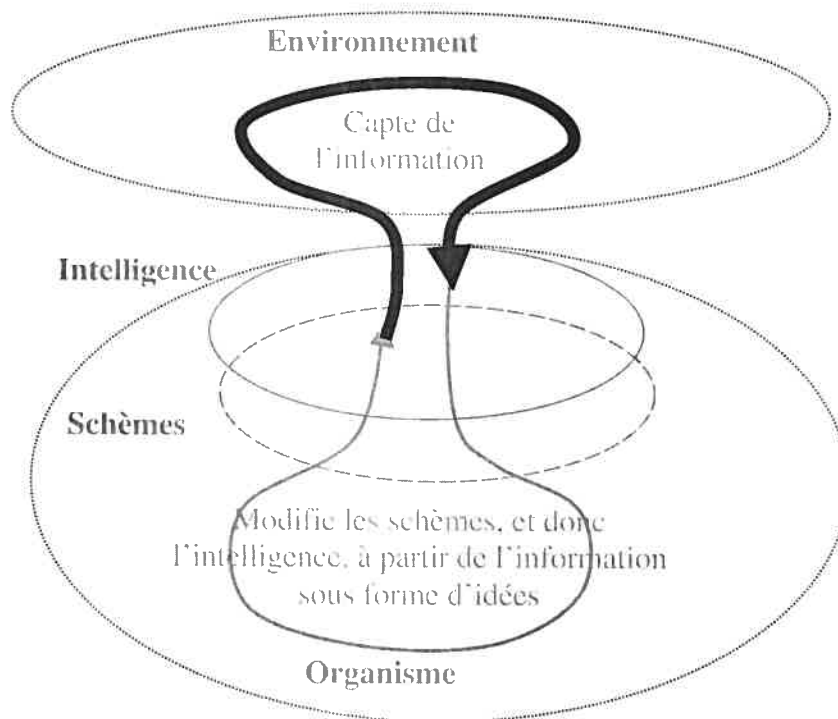


Schéma 10 : les idées forment et constituent l'intelligence

La référence à ce schéma peut nous éclairer d'une autre manière. Nous n'en avons utilisé qu'une partie. Celle qui a trait à la collecte d'informations de l'environnement. Il reste la boucle de retour qui permet de modifier l'organisation des schèmes. Étant donné que cette boucle de retour implique une restructuration, elle peut être une piste possible pour déterminer ce qu'est le « geste efficace » de la génération d'idées. Cette avenue a été utilisée par certains chercheurs s'intéressant aux phénomènes de génération d'idées. Parmi ceux-ci se trouve Donald Schön dont nous allons maintenant exposer la théorie sur la formation d'idées.

3.3 Le « geste efficace » de la génération d'idées: le déplacement de concepts de Schön

3.3.1 Les interprétations d'une situation changent

Il est troublant de constater à quel point les façons d'interpréter un même phénomène se sont transformées au cours du temps. Ernst Hans Gombrich, historien d'art, en fait même un sujet d'étude pour sa discipline. Dans son livre sur l'imitation de la nature en art, il retrace l'histoire des interprétations de ce qu'est la nature (Gombrich, 1959). Pour Gombrich, le terme "histoire" doit avoir un petit "h". C'est avant tout à l'échelle d'hommes en particulier qu'il faut comprendre les mouvements que l'on peut constater sur des siècles. L'évolution des représentations par l'évolution des interprétations de la nature est avant tout le fait d'hommes qui interprètent personnellement et à leur échelle ce qu'ils rencontrent.

Ce principe se retrouve dans d'autres livres de Gombrich (Gombrich, 1950) et il est important pour notre propos. D'une part, parce qu'il signifie que les interprétations que nous pouvons avoir des phénomènes ne sont jamais figées. Il y en a eu une multitude au cours du temps. D'autre part, parce qu'il replace cette évolution à l'échelle humaine. Ce sont d'abord des individus qui ont fait évoluer les interprétations de la nature parce que celles dont ils disposaient ne convenaient plus aux nouvelles conditions dans lesquelles ils étaient plongés (Gombrich, 1950).

Ce que Schön a pensé pour générer des idées, c'est provoquer cette évolution pour être en mesure d'interpréter différemment une situation. Le fait d'interpréter d'une autre façon une situation donnée offre alors la possibilité de trouver de nouvelles idées. Nous allons maintenant expliquer cela plus en détails.

3.3.2 Le geste efficace : appliquer un ensemble de schèmes à une situation pour laquelle il n'est pas fait

En introduction de son livre, Schön précise qu'en tant qu'étudiant, professeur puis consultant pour l'industrie, il a toujours été préoccupé par le problème de la création d'idées. Les explications qu'il pouvait trouver dans les ouvrages traitant de ce sujet ne lui convenant pas, il a alors développé lui-même sa propre théorie.

Pragmatique¹, Schön élabore son modèle en faisant remarquer que le seul point de départ que nous ayons pour créer de nouvelles idées, ce sont les anciennes. Mais l'application d'anciens modèles à une nouvelle situation ne peut jamais parfaitement correspondre puisque l'ancien modèle ne correspond pas, au départ, à la nouvelle situation (il n'a pas été créé pour cela). À moins de contraindre la nouvelle situation (ce qui est une déviance souvent faite), il faut adapter l'ancien modèle. De ce fait, l'ancien modèle doit être modifié pour correspondre à la nouvelle situation :

“ (I) suggested that new concepts come through the shift of old concepts to new situations. In the process the old concept is not applied to the new situation, as a concept to an instance, but is taken as a symbol or metaphor for the new situation. The new concept grows out of the making, elaboration and correction of the metaphor.”² (Schön, 1963, p53).

L'ancien modèle est donc pris comme une métaphore “vivante” pour la nouvelle situation. Le fait que cette métaphore soit “vivante” est signifié par la possibilité qu'elle a de changer pour s'adapter à la nouvelle situation. Une métaphore “morte” selon Schön serait une métaphore qui contraindrait notre vision de la situation (comme le fait une application servile et irréfléchie d'un paradigme).

¹ Schön possède une thèse en psychologie qu'il a effectuée sur l'oeuvre de John Dewey.

² « J'ai suggéré que les nouveaux concepts proviennent du déplacement d'anciens concepts dans une nouvelle situation. Dans ce processus, l'ancien concept n'est pas appliqué à la nouvelle situation, comme un concept à une occurrence, mais il est pris comme un symbole ou une métaphore pour la nouvelle situation. Le nouveau concept émerge de la construction, le développement et la correction de la métaphore. »

On retrouve ici, en condensé, l'exposé de toute la théorie sur le rôle et la formation des idées vu précédemment. En effet, ce que dit Schön, c'est que les idées nous servent à appréhender le monde et qu'en nous y aidant elles se modifient. Les idées sont donc un système d'acquisition d'information qui se modifie en fonctionnant.

La définition de Schön nous offre aussi un moyen d'opérationnaliser notre définition. En un mot elle nous permet « d'externaliser le geste efficace ». Le geste efficace selon Schön, ce serait d'appliquer à une nouvelle situation un ensemble de schèmes (Schön parle de concepts) pour laquelle il n'avait pas été constitué. La création d'idées est alors le résultat de ce « déplacement de concepts » qui s'opère lorsque cet ensemble de schèmes (concepts) est modifié pour s'adapter à la nouvelle situation.

“new concepts emerge out of the interaction of old concepts and new situations, where the old concept is not simply re-applied unchanged to a new instance but is that *in terms* of which the new instance is seen”¹ (Schön, 1963, p192).

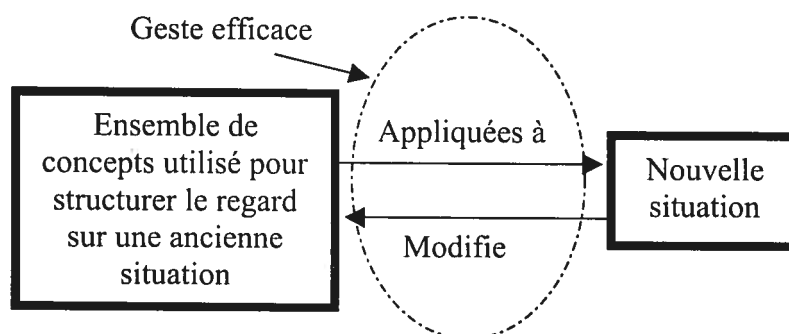


Schéma 12 : le geste efficace de la création d'idées

Il faut bien noter la différence entre le simple échange d'idées ou de points de vue et le modèle de déplacement de concepts. Ce que les participants sont invités à faire, ce n'est pas simplement discuter sur ce qu'ils voient, c'est expliquer aux autres

¹ « Les nouveaux concepts émergent de l'interaction entre de vieux concepts et de nouvelles situations, où le vieux concept n'est pas simplement ré appliqué inchangé à une nouvelle occurrence, mais devient la façon dont la nouvelle occurrence est vue. »

membres de l'équipe de conception avec quel appareillage conceptuel ils appréhendent la situation. On peut parler de "points de vue" différents sur la situation, mais il faut bien comprendre que cela va bien au delà : c'est la façon d'interpréter la situation qu'il est important de transmettre et d'échanger.

3.3.3 Exemples de génération d'idées par déplacement de concepts

Le parallélogramme-rectangle

Schön donne un exemple de déplacement de concepts en reprenant la façon dont on peut apprendre la formule de calcul de l'aire d'un parallélogramme en partant de celle du rectangle. Il « suffit » d'interpréter le parallélogramme avec les concepts que l'on utilise pour interpréter un rectangle. Il faut voir le parallélogramme comme un rectangle. Pour cela, il faut retrancher la partie grisée sur l'illustration 8 et la reporter à droite. On obtient alors un rectangle de longueur L et de largeur l dont on peut facilement calculer l'aire. C'est bel et bien un déplacement de concepts parce qu'il a fallu interpréter une nouvelle situation avec les outils conceptuels utilisés pour en interpréter une autre.

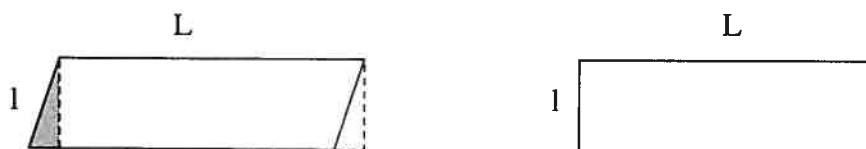


Illustration 8 : calcul de l'aire d'un parallélogramme par déplacement de concepts

Le pinceau-pompe

Schön donne plusieurs exemples de déplacement de concepts dans un groupe de conception. Il explique notamment comment une équipe a pu améliorer les performances d'un pinceau à poils synthétiques.

Le pinceau en question avait des poils en nylon. Mais l'utilisation de ce pinceau n'était pas satisfaisante parce que la peinture s'en écoulait par à-coups alors qu'elle s'écoulait de façon continue avec un pinceau classique. Pour comprendre ce phénomène, l'un des membres de l'équipe de conception a utilisé l'image (le concept) de pompe. Il a expliqué que pour lui le pinceau était comme une pompe qui absorbait la peinture entre ses poils pour ensuite la restituer lorsque ces poils étaient pliés et donc que l'espace entre ceux-ci était réduit. Le problème a alors été vu sous un nouveau jour : c'est parce que les poils de nylon se pliaient tous au même endroit et en même temps que la peinture s'échappait par paquets.

La solution a donc été de faire en sorte que ce phénomène de « pliage en masse » ne se produise pas. Cela a été rendu possible en s'assurant que les poils synthétiques n'aient pas tous la même longueur. En utilisant les concepts utilisés pour interpréter une pompe, l'équipe de conception a pu interpréter le pinceau d'une façon différente. Ce déplacement de concepts a alors permis qu'une idée émerge.

3.3.4 Mise en œuvre du modèle de déplacement de concepts

Avec le modèle du déplacement de concepts, nous disposons maintenant d'un modèle explicatif du phénomène de génération d'idées qui est conforme à notre définition de la notion d'idée. Il nous faut à présent pouvoir mettre en œuvre ce modèle lors d'un travail de conception pour explorer la façon dont ce modèle éclaire le travail et la gestion de la complexité des projets de design. La question est ici de savoir comment cette mise en œuvre peut être réalisée. On serait tenté de vouloir créer une

méthode à partir de ce modèle. Cette méthode se baserait évidemment sur la constatation que si l'on utilise un ensemble de concepts d'une situation extérieure à celle que l'on étudie, on peut s'attendre à ce que ce « déplacement de concepts » génère des idées. De telles méthodes existent, Geoffrey H. Broadbent en fait état :

« Osborn (1963) and Gregory (1963) have compiled useful check-lists which suggests new ways of looking at the problem. Osborn's main headings are : 'Put to other use? Adapt? Modify? Magnify? Minify? Substitute? Rearrange? Reverse? Combine?' » (Broadbent, 1966, p115)¹

À l'application de telles méthodes, nous pouvons faire deux objections. D'une part, si le déplacement de concepts accompagne souvent la génération d'idées et qu'en cela, on peut en faire une condition nécessaire, il n'en est pas pour autant une condition suffisante. Rien n'indique qu'en forçant les déplacements de concepts, des idées émergeront. D'autre part, rien n'indique non plus que ces idées soient idoines. Puisque le déplacement de concepts est forcé, il ne correspond pas nécessairement à la situation du projet. C'est ici que la remarque sur la différence entre les émergences naturelles et artificielles prend toute son importance. Par l'utilisation d'une méthode qui force les déplacements de concept, on se place dans la situation de Conway contraignant les règles de son jeu pour faire apparaître des entités émergentes qui n'ont pas de nécessité d'être. Par la méthode citée plus haut, on générera peut-être des idées, mais ces idées n'ayant pas d'autres nécessités que celle d'émerger parce qu'une volonté qui leur est extérieure veut qu'elles émergent, elles ne seront pas forcément adaptées à la situation de design. Pour reprendre une analogie avec le monde du vivant, ce serait comme tirer sur une plante pour la faire grandir. En faisant de la sorte, la plante serait assurément modifiée, mais rien n'est moins sûr que cette modification aille dans le sens d'une meilleure croissance de la plante. Suivant le rapprochement fait avec les remarques au sujet de l'inadéquation de la simulation du « jeu de la vie », si nous voulons que les idées qui émergent par déplacements de concept soient adaptées à la situation de

¹ « Osborn et Gregory ont compilé d'utiles listes de contrôle qui suggèrent de nouvelles façons de regarder le problème. Parmi celles-ci, les principales qu'Osborn a énoncées sont : « utiliser pour une autre fonction? adapter? modifier? intensifier? diminuer? substituer? réarranger? renverser? combiner? » »

design, il faut qu'elles proviennent d'un « développement organique » qui leur soit propre.

Ce « développement organique », nous l'avons traduit lors de l'exposé de la notion d'idées par « l'activité réfléchissante de l'intelligence essayant d'incorporer l'information qu'elle traite ». Cette activité, si l'on veut qu'elle ait lieu, ne devant pas être forcée, mais devant se faire de façon libre.

C'est donc plus une approche qu'une méthode que nous proposons.

Pour ce qui est de l'utilisation du modèle de déplacement de concepts, cela implique qu'il ne faut pas forcer les déplacements de concept. Il faut simplement mettre en place les conditions nécessaires à leur apparition et laisser le développement de l'activité réfléchissante de l'intelligence les provoquer. Ces « conditions nécessaires » n'étant rien d'autres que la possibilité de fonctionnement du système complexe permettant l'occurrence des déplacements de concept. Il s'agit donc de faire fonctionner notre système d'acquisition d'informations. Ce qui, d'après le schéma 10 (p 58) et les développements que nous en avons tirés signifie qu'il faut utiliser les différents présupposés que nous avons sur l'objet étudié et confronter leurs implications sur la façon dont on appréhende cet objet. En cas de non adéquation entre les implications des présupposés et ce que l'on constate empiriquement de l'objet étudié, il y a rétroaction sous forme de modification des présupposés et, de ce fait, génération d'idées. Pour permettre cela, il faut au préalable avoir défini ces présupposés. Le premier travail de l'approche que le modèle du déplacement de concepts implique, c'est donc d'explicitier les différentes façons que l'on a de définir l'objet d'étude.

Une fois toutes ces remarques faites quant à la mise en œuvre du modèle de déplacement de concepts, nous disposons maintenant des informations nécessaires pour nous permettre de l'utiliser dans le cadre d'un projet de design.

Chapitre 4

LE TERRAIN D'EXPLORATION DE LA NOTION DE GÉNÉRATION D'IDÉES EN GROUPE DANS LE CADRE D'UN TRAVAIL DE DESIGN

4.1 Le choix d'un terrain d'exploration

Rappelons tout d'abord que la problématique autour de laquelle se construit ce mémoire est de savoir si le design en groupe permet ou non de gérer la complexité des projets de design en permettant de générer des idées. Bien que nous les ayons présentés, nous n'avons pas pu faire un choix parmi les différents types de travail collectif. De plus, même si nous disposons maintenant d'un modèle explicatif du phénomène de génération d'idées, nous ne l'avons pas véritablement mis en œuvre. Pour explorer plus avant ces notions de travail collectif et de génération d'idées, nous devons les mettre en œuvre dans le cadre d'un projet de design. Ce projet n'aura pas pour fonction de valider des hypothèses, mais plutôt de permettre d'ouvrir des pistes de compréhension pouvant nous guider dans les choix qui nous restent à faire.

Pour savoir quel projet de conception il nous faut mener, nous avons une certaine latitude, mais il faut tout de même que le projet réponde à quelques spécifications. La définition que nous avons choisie pour la notion de design est assez large. Selon elle, tout projet qui permet d'initier des changements dans notre environnement peut être considéré comme un projet de design. Il faut cependant que le concepteur puisse y avoir une part active, car selon la théorie exposée, c'est par l'action que se crée la connaissance. De plus, pour que ce temps de projet nous permette d'approfondir les notions de travail collectif et de génération d'idées en groupe, il faut qu'il fasse intervenir plusieurs intervenants. Ces considérations nous ont amené à

considérer que le déménagement du centre de pastorale universitaire de l'Université de Montréal était un terrain approprié.

4.2 Le déroulement du projet

4.2.1 Présentation du projet

4.2.1.1 Présentation du Centre Benoît-Lacroix

Comme il est écrit dans le site Internet présentant le Centre étudiant :

« Le Centre étudiant Benoît-Lacroix a été fondé en 1986 afin de favoriser, sur le campus de l'Université de Montréal, un lieu d'évangélisation et d'approfondissement de la foi chrétienne. Sa mission consiste également à offrir un lieu d'appartenance et d'identité aux étudiants-es en quête de sens, en favorisant l'intégration des valeurs et en tissant des réseaux de solidarité.

De tradition catholique, le Centre étudiant Benoît-Lacroix oeuvre dans un esprit oecuménique et soutient le dialogue entre les différentes religions. Nous offrons des activités formatrices tant sur le plan social, spirituel que communautaire. Les programmes sont offerts à tout étudiant-e et membre du personnel qui cherchent un *lieu* de rencontre, de partage et de découverte. Le Centre bénéficie du soutien de frères et de soeurs de l'Ordre des Dominicains ainsi que de l'Archidiocèse de Montréal. »

Dans les faits, le Centre étudiant a une mission de pastorale qu'il ne peut offrir qu'en accueillant les étudiants. La référence à un lieu est donc essentielle dans l'accomplissement de la mission du Centre. D'ailleurs depuis sa création en 1986, le Centre est toujours resté dans la même maison.

4.2.1.2 La nécessité d'un déménagement

La maison dans laquelle est situé le Centre appartient aux dominicains du couvent St-Albert-le-Grand. Les dominicains ne possèdent pas seulement la maison, mais aussi le grand terrain qui s'étend derrière cette maison.

Pour des raisons financières, les dominicains du couvent St Albert le Grand ont dû vendre le terrain. Or la maison se situe entre ce terrain et l'accès à la rue Ste Catherine. La maison sera donc détruite pour permettre l'accès à la rue aux nouveaux propriétaires du terrain.

Les personnes qui ont fréquenté le Centre, et tout particulièrement celles qui ont participé à sa constitution, y sont fortement attachées. Le Centre étant lui-même historiquement lié à la maison dans laquelle il s'est développé, elles ont le même lien affectif avec ce lieu. C'est pourquoi quand il a été annoncé, par le directeur, que le Centre devait déménager, cela a provoqué beaucoup d'émoi.

4.2.1.3 La constitution d'un « comité de relocalisation »

Alors que la solution de la vente du terrain n'était pas encore entérinée par les dominicains, le directeur du Centre a décidé d'anticiper les grands changements qui étaient à prévoir si le terrain était vendu. Une réunion extraordinaire des trois conseils d'administration ayant lien avec le Centre (celui du Centre, de la fondation Guy Lespinay et celui de Cigogne¹) a donc été organisée pour décider des actions qu'il fallait mener.

Lors de la réunion, il est apparu clairement que la question du déménagement était quelque peu complexe. Beaucoup de gens impliqués depuis longtemps dans les

¹ La fondation Guy Lespinay est une fondation qui a pour but principal de gérer un capital dont les revenus servent à financer les activités du Centre.

L'association Cigogne est une association qui a été fondée par des membres du Centre. Elle a pour mission d'aider les jeunes parents qui entreprennent des études. L'association est partiellement locataire du Centre.

activités du Centre ont réagi très émotivement à l'éventualité de voir le Centre disparaître. Le Centre est un lieu de mission évangélique pour les dominicains et les dominicaines. C'est un lieu d'accomplissement de projet de vie pour ceux qui y travaillent. C'est un lieu d'accueil et de fraternisation pour ceux qui le fréquentent.

D'autres personnes, plus en distance et plus pragmatiques face à la situation, ont pris le problème beaucoup moins à cœur. En témoigne l'intervention d'un représentant de l'évêché, extérieur aux activités du Centre, qui, après trente minutes de discussion, préconisait : « Compte tenu des rénovations, des besoins grandissants en locaux, du bien-fondé de la visibilité dominicaine, la location du gymnase¹ bien aménagé me semble idéale. »² Cette rapidité de décision n'était pas possible pour les personnes impliquées dans la vie du Centre; pour elles, la question devait être étudiée minutieusement.

Cet enchevêtrement de réactions des 25 personnes présentes et la cacophonie de suggestions qui en a résulté a amplement justifié la constitution d'un comité spécifique dont la tâche était d'étudier la question du déménagement.

Ce comité était mandaté par les trois conseils d'administration pour étudier les conditions dans lesquelles devait se faire la relocalisation du Centre. Le comité était formé de sept membres :

Le directeur du Centre

Deux membres du conseil d'administration du Centre

Deux membres du conseil d'administration de la fondation Guy
Lespinay

Un membre de l'association Cigogne

Un « extérieur » apportant un regard moins partisan. C'est avec ce rôle qu'il nous a été possible de travailler sur le projet. Il est important de préciser ici que les participants au projet de relocalisation ont été informés dès notre

¹ Il s'agit du gymnase du couvent St-Albert-le-grand

² Confère le compte-rendu de la réunion du 29 octobre, page 4 des annexes

présentation du fait qu'il constituerait pour nous un terrain d'exploration dans le cadre d'une recherche.

4.2.2 Le déroulement du projet de déménagement

Le comité regroupait déjà des personnes qui représentaient une grande partie de ceux ayant lien avec le Centre, mais tous n'étaient pas aussi certains que leur voix serait entendue. Les étudiants qui fréquentent le Centre, et en sont la raison d'être, ne disposaient pas d'un représentant dans ce comité. De plus, même si les différents représentants qui composaient le comité se côtoyaient, ils ne connaissaient pas pour autant parfaitement les points de vue des autres.

Un premier travail de consultation des groupes d'acteurs ayant lien avec le Centre était donc nécessaire. Cette consultation avait pour but premier de mieux connaître les différentes définitions du Centre. Cela devait permettre aux membres de l'équipe de conception de prendre conscience de ces différences et de les prendre en compte quand il s'agirait de faire des choix.

4.2.2.1 Le travail de détermination des points de vue

Les consultations

Recensement des personnes à consulter

Au sein du comité, nous avons été mandaté, avec le directeur du Centre, pour organiser la consultation des personnes impliquées par la relocalisation du Centre. Avec l'ensemble des membres du comité, nous avons tout d'abord identifié les personnes jugées impliquées dans l'avenir du Centre¹.

Les animateurs

¹ Confère le compte-rendu de la réunion du 27 novembre, page 10 des annexes

Les « usagers » (ceux qui fréquentent le Centre)

L'association Cigogne

Les dominicains

Les dominicaines

Les membres du laïcat (fraternité Fra Angelico regroupant des jeunes adultes qui ont fréquenté le Centre dans le passé et qui maintenant ont d'autres activités)

L'ensemble des « anciens »

La grille de question

À partir du modèle d'évaluation des activités du Centre que les animateurs font tous les ans, nous avons élaboré une grille de questions pour savoir quelle était la perception des différents groupes à propos de la *mission* et des *objectifs* qu'ils donnent au Centre, et des *attentes* et des *besoins* qu'ils ont en conséquence¹.

Les consultations

La grille de question a alors été distribuée aux autres membres du comité. Chacun était à son tour chargé d'entreprendre une consultation d'un groupe. Le directeur du Centre disposait déjà de l'évaluation faite par les animateurs du Centre. La famille dominicaine, habituée aux processus de consultations, a de son côté mené ses deux consultations lors de réunions regroupant l'ensemble de ses membres. Avec le directeur du Centre, nous avons mené la consultation des « usagers ». Celle-ci a été faite dans la soirée du 11 décembre. Quinze usagers sont venus à cette réunion pour partager leur vision de ce qu'était pour eux le Centre.

Les réponses aux consultations ont été très variables. Pour certaines, nous ne disposions que de trois ou quatre réponses, ce qui ne permettait pas de les prendre en compte comme significatives. Seulement les quatre déjà citées (animateurs,

¹ page 18 des annexes

dominicains, dominicaines, usagers) ont regroupé suffisamment de réponses pour que l'on puisse les considérer pour notre travail de synthèse des consultations.

Les synthèses

Les quatre consultations qui pouvaient être jugées significatives ont alors été compilées. Pour chaque niveau (mission, objectif, attente et besoin), nous avons d'abord recensé tous les avis exprimés. Puis nous avons défini des mots-clés ou courtes phrases qui synthétisaient le mieux, selon nous, les différents avis exprimés. Nous avons alors essayé de faire des regroupements de notions afin de définir et de caractériser des caractéristiques principales du Centre. Nous procédions de manière récursive : premièrement nous faisons une première esquisse de catégorisation, puis nous passons en revue toutes les données que nous avons. Si certaines ne pouvaient s'insérer dans les catégories déjà définies, nous créons de nouvelles catégories ou redéfinissons celles déjà existantes. C'est ainsi que nous avons pu définir six catégories principales caractérisant ce qu'était le Centre pour les personnes y étant impliquées.

À leur tour ces six catégories pouvaient être regroupées en deux autres plus larges qui définissaient deux regards, deux points de vue sur le Centre.

On peut retrouver en annexe le détail des étapes (notes prises lors des consultations, synthèses par consultation) qui ont mené à l'élaboration de la synthèse finale regroupant toutes les consultations¹. Nous ne présentons ici que le résultat sous forme du schéma 13, tel qu'il a été présenté aux membres du comité pour fin de commentaires.

¹ pages 17 à 31 des annexes

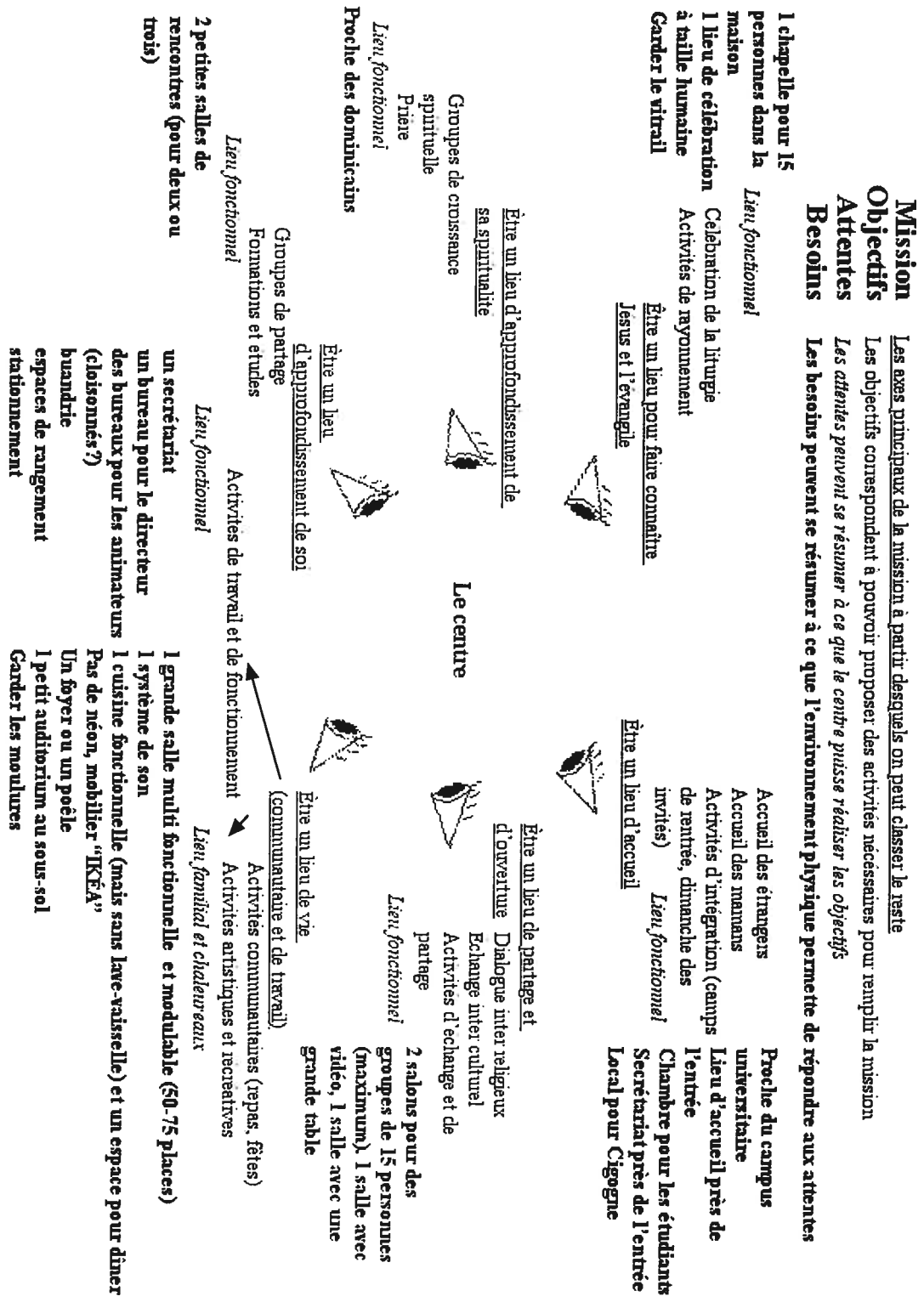


Schéma 13 : les catégories caractérisant le Centre

Le schéma 13 se lit en étoile à partir de son centre. Autour de celui-ci, on retrouve les six catégories dont nous parlions précédemment. Elles permettent de caractériser les missions du Centre. À ces missions, peuvent se rattacher un certain nombre d'objectifs, d'attentes et de besoins. Ils sont inventoriés en fonction de la catégorie à laquelle ils se rapportent, ce qui donne la forme générale d'étoile au schéma.

À partir du schéma 13, nous avons défini deux regards définissant le Centre. Ils ont été présentés sous forme du schéma 14.

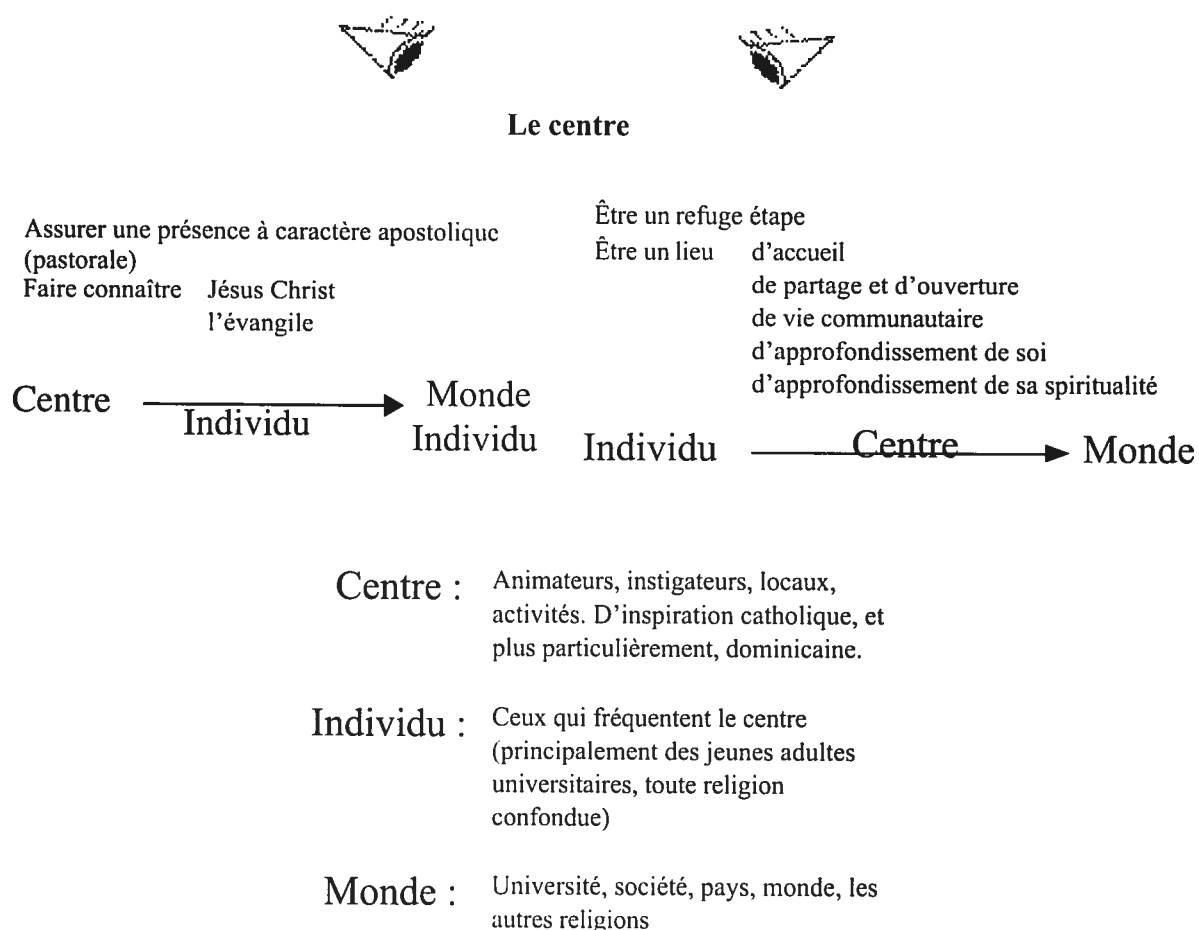


Schéma 14 : les deux principaux points de vue définissant le Centre

Le schéma 14 explicite l'existence de deux façons de concevoir le Centre. Il peut être acteur ou moyen. Acteur quand il s'agit d'évangélisation, moyen quand il est vecteur d'intégration pour l'individu. Dans les réponses aux consultations, les deux éléments étaient toujours présents. Mais leurs importances respectives n'étaient pas les mêmes. Pour les instigateurs du Centre, le premier regard était en général prédominant, alors qu'il était second pour les usagers.

4.2.2.2 La proposition d'aménagement

À partir du travail de consultation et des synthèses qui en avaient été faites, le comité a alors pu travailler en vue de faire une proposition d'aménagement. On peut séparer ce travail en deux grandes étapes. Tout d'abord, une première analyse de la consultation a permis d'énoncer une série de recommandations qui ont été transmises à l'architecte qui a dressé les premiers plans de l'aménagement. Puis, à partir des propositions que celui-ci avait formulées, une série de remarques ont été faites afin d'améliorer l'aménagement, ce qui a conduit à élaborer une deuxième proposition de plan. C'est principalement dans cette seconde étape de travail que l'on peut relever des déplacements de concept.

Première proposition d'aménagement de l'architecte

La synthèse des consultations offrait deux sortes de données : des données qualitatives (garder l'atmosphère chaleureuse, préserver des espaces au calme pour les animateurs...) et des données chiffrables (nombres de personnes que les pièces devraient pouvoir accueillir). Les données qualitatives ont servi à définir l'agencement des pièces, les données chiffrables leurs dimensions. Pour cela, le directeur du Centre a alors transcrit les besoins en locaux du Centre en chiffres. Deux scénarios ont été étudiés : l'« espéré » (correspondant au minimum) et « l'idéal »¹. L'évaluation des besoins en locaux s'est faite par comparaison des locaux existants avec les souhaits

¹ page 44 des annexes

exprimés lors des consultations. Par exemple, pour une salle de rencontre de trois personnes « comme celle du fond » (c'est une salle de rencontre située au fond du couloir du second étage du Centre actuel), il suffisait de faire les mesures de la pièce « du fond » pour connaître les dimensions de la pièce souhaitée.

Muni de cela, l'architecte a pu très rapidement tracer les premiers plans de l'aménagement (illustration 9). La quantification des besoins en locaux et les considérations qualitatives de ce que le Centre devait conserver comme aspects (les six caractéristiques), lui ont permis de réaliser le travail en un temps record. Soulignons d'ailleurs ici son honnêteté : il a de lui-même annoncé qu'il n'avait pas utilisé toutes les heures qu'il avait facturées sur son devis et il s'est proposé de les reporter dans l'exécution des retouches des plans.

Modification de la première proposition d'aménagement de l'architecte

Le directeur du Centre a alors présenté les plans de l'aménagement aux autres animateurs du Centre puis au reste du comité lors de la réunion du 29 avril. Il a transmis les remarques à l'architecte qui a modifié les plans, puis il a présenté la nouvelle version aux représentants des utilisateurs du Centre, le 13 mai. Une fois les nouvelles modifications faites, il a alors présenté la version finale de la proposition d'aménagement (illustration 10) au prier général du couvent des dominicains. À cette date, il disposait aussi de l'évaluation chiffrée.

Lors de ces réunions, des commentaires ont été faits et ont donné lieu à des changements dans les plans que l'architecte avait proposés. Toutes les remarques peuvent être classées selon les six catégories qui ont été définies lors du travail de consultation (pour une meilleure compréhension de ce que ces remarques impliquent, nous les avons numérotées et nous avons reporté ces numéros sur l'illustration 10 pour indiquer les places où elles s'appliquent) :

Être un lieu d'accueil :

(1) Une fenêtre a été percée entre le secrétariat et l'entrée de façon à ce que les personnes entrant soient tout de suite accueillies.

(2) Une des deux petites salles de rencontre a été disposée près de l'entrée, afin de servir de salle d'accueil et d'attente.

(12) L'accès au nouveau Centre se faisant par des escaliers, il ne permettait pas d'accueillir des personnes à mobilité réduite. Un passage sera percé entre le Centre et le couvent des dominicains. Cela permettra de pouvoir utiliser l'ascenseur qui s'y trouve.

Être un lieu de partage et d'ouverture :

(3) Un des salons a été supprimé, mais la grande salle, le deuxième salon et la chapelle ont été alignés de façon à pouvoir accueillir plus facilement des grands groupes lors des fêtes.

(4) Un local de rangement a été intégré à la succession de salles pour faciliter l'installation des salles.

Être un lieu de vie (travail) :

(5) Les locaux de travail ont été regroupés pour créer une aire de travail disjointe des autres locaux.

(6) Le bureau du directeur a été légèrement agrandi pour permettre d'y installer un lieu de discussion et de rencontre.

Être un lieu de vie (communautaire) :

(7) Un panneau rétractable a été prévu entre la cuisine et la petite salle qui la jouxte, afin de créer un espace convivial lorsque les deux sont utilisés conjointement ou de libérer une nouvelle salle si le besoin s'en fait sentir.

(8) Un passage vers le jardin des dominicains a été prévu entre la cuisine et la succession de salles. Il pourra servir lors des fêtes se déroulant à l'extérieur.

Être un lieu d'approfondissement de soi :

(9) Une des petites salles de rencontre a été disposée un peu à l'écart des autres pour permettre que des rencontres discrètes puissent y avoir lieu. Cette salle marque le passage entre la zone dédiée au travail des animateurs et la zone dédiée aux activités du Centre.

Être un lieu pour faire connaître Jésus et l'évangile :

(10) Un vitrail sera installé en face de l'entrée du Centre.

(11) La chapelle clôturera la succession de salles.

(12) Un passage vers le couvent des dominicains sera réalisé. Il permettra de pouvoir circuler entre l'église du couvent, le couvent et le Centre.

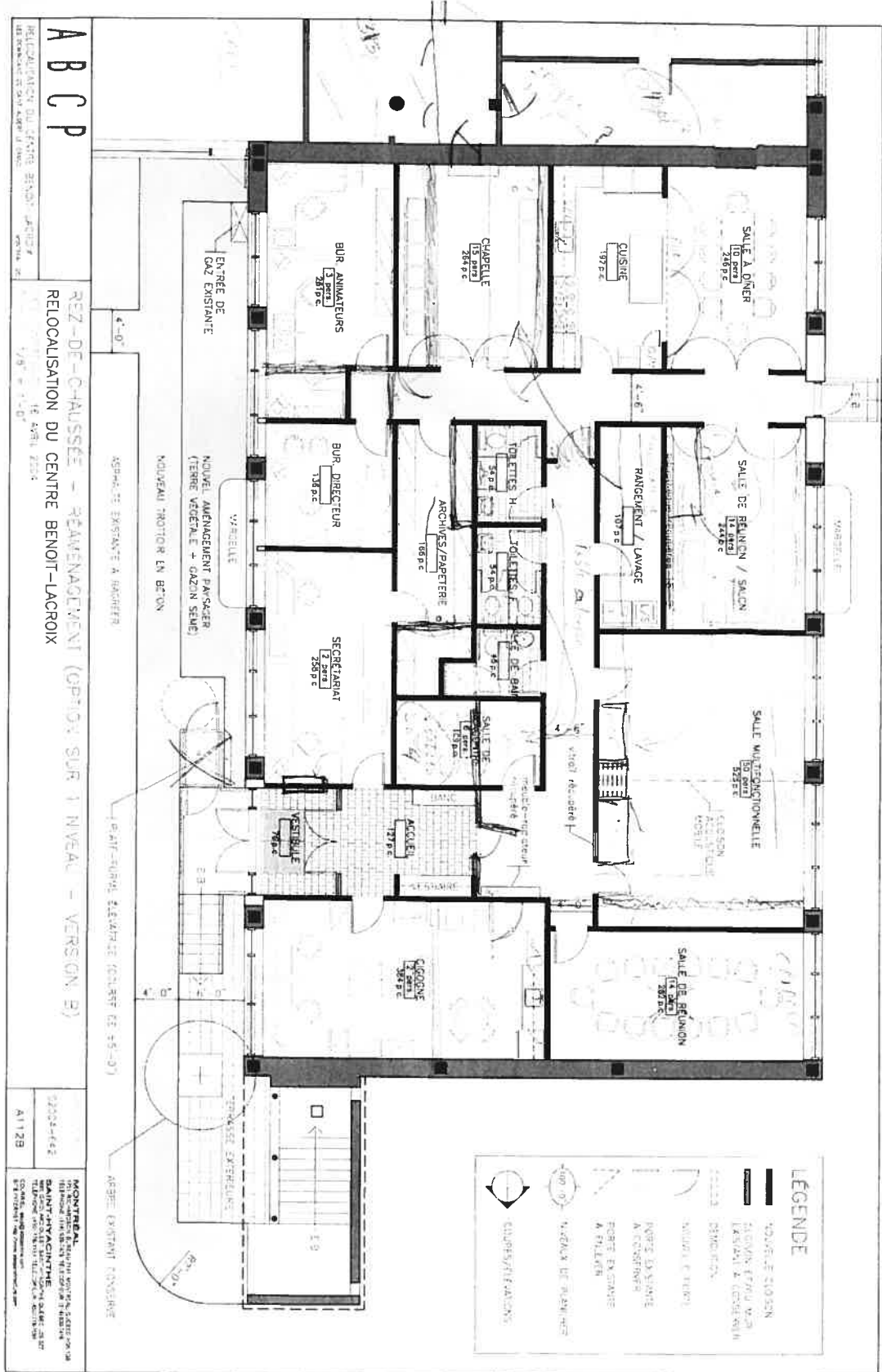


Illustration 9 : première proposition d'aménagement

On peut considérer que ses commentaires sont le résultat de déplacements de concepts. Les six catégories définissant le Centre ont joué le rôle des concepts utilisés pour définir une situation et déplacés pour interpréter une autre. Par exemple, c'est en considérant le Centre comme un lieu d'accueil, que les commentaires au sujet de ce thème sont apparus. Il en est de même pour les autres catégories. Comme nous l'avions supposé lors de l'exposé du modèle de déplacement de concepts, ceux-ci se sont produits de façon « organique » à partir de l'explicitation des différents points de vue sur l'objet de projet. Il n'y a pas eu d'application de méthode proprement dite, seulement développements à partir d'un environnement favorable. Le fait de considérer le Centre selon les six catégories que nous avons définies s'est produit de façon tout à fait libre. Une fois que les participants avaient pris conscience de la pertinence de ces catégories, il n'a pas été nécessaire de rappeler continuellement leur existence lors des réunions.

On peut toutefois faire remarquer que certaines des personnes qui ont été consultées lors de cette deuxième phase de consultation se sont cantonnées aux catégories qu'elles utilisaient déjà précédemment. Elles n'ont pas pris en compte l'existence des autres. Mais cela n'a pas été pénalisant puisque l'ensemble des commentaires a permis, selon l'avis des membres du comité de relocalisation, d'améliorer grandement la qualité des plans d'aménagement.

Chapitre 5

DISCUSSIONS ET OUVERTURES

Le travail de terrain a été défini au début du quatrième chapitre comme un temps d'exploration. Il a permis d'approfondir la réflexion sur les notions qui avaient été introduites lors du travail de construction théorique réalisé lors des chapitres le précédant. Les constatations empiriques qui ont pu être réalisées ont permis de changer notre compréhension de ces notions. Il est de ce fait important de ménager un temps de discussion pour tirer les conséquences des glissements de sens de ces notions.

5.1 Résistance aux déplacements de concepts et choix de l'approche de travail collectif

Lors de la mise en œuvre du modèle de déplacement de concepts, nous avons pu noter une certaine réticence de certains à utiliser les concepts des autres pour analyser l'objet d'étude. Il est important d'étudier ce point, pour savoir d'où proviennent ces réticences et pour savoir si elles sont préjudiciables ou non à la mise en œuvre du modèle de déplacement de concepts. Enfin, connaissant mieux ce phénomène de blocage, nous serons mieux à même de définir le type de travail collectif qui est le plus adapté au travail de génération d'idées en groupe.

5.1.1 Différence entre la façon individuelle et la façon collective de mener des déplacements de concepts

L'exposé que nous avons fait sur le phénomène de génération d'idées a été réalisé au niveau individuel. La dimension de travail de groupe n'avait pas encore été introduite. Lors du travail de conception que nous avons réalisé, nous avons tout de même pu constater qu'il y avait quelques différences entre les deux.

Nous avons défini le déplacement de concepts selon le schéma 12.

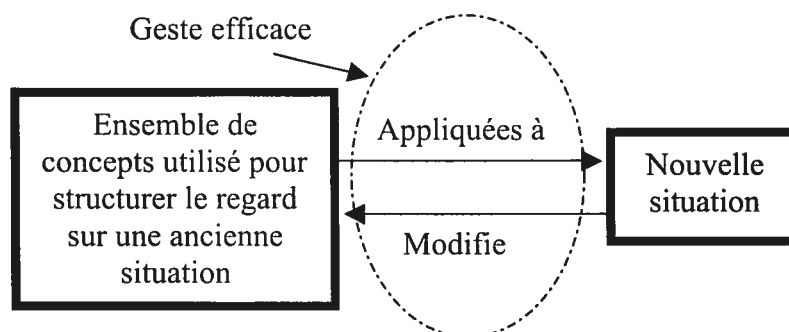


Schéma 12 : le geste efficace de la création d'idées

Dans le cas d'un travail individuel, puisqu'il n'y a qu'une personne, pour qu'il y ait une différence entre deux situations (l'ancienne et la nouvelle), il faut qu'il y ait deux objets. Le déplacement de concepts est alors le fait de prendre les concepts utilisés pour structurer le regard sur le premier objet et de les appliquer pour structurer le regard sur le deuxième objet (schéma 15).

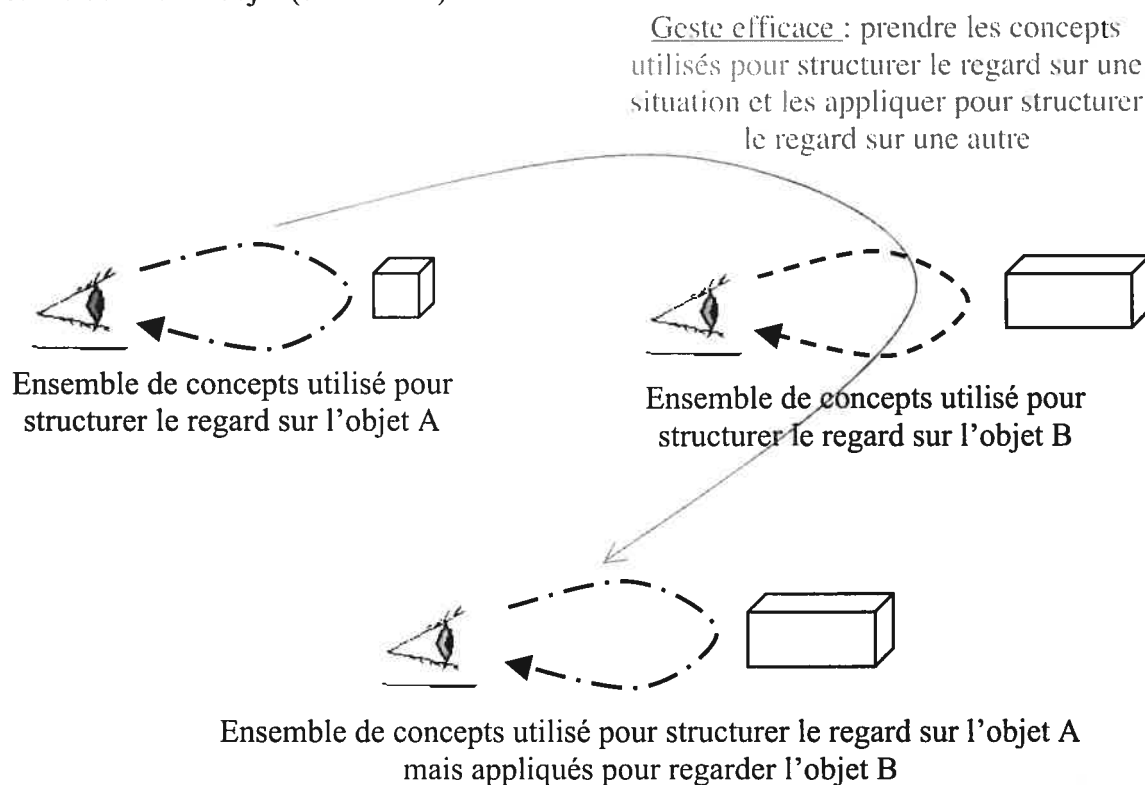


Schéma 15 : déplacement de concepts de façon individuelle

L'exemple du calcul de l'aire d'un parallélogramme à partir de l'aire d'un rectangle que nous avons donné au chapitre 3 (p 69), fonctionne selon ce principe. Nous avons regardé le parallélogramme comme s'il était un rectangle modifié. Nous avons donc pris des concepts utilisés pour un rectangle et les avons appliqués à un parallélogramme.

Dans le cas d'un travail de groupe, il y a une différence. Il n'y a pas une seule personne mais plusieurs, et il n'y a pas plusieurs objets d'étude, mais un seul. Les déplacements de concepts ont donc lieu lorsqu'une personne utilise les concepts d'une autre pour structurer son regard sur le même objet (schéma 16).

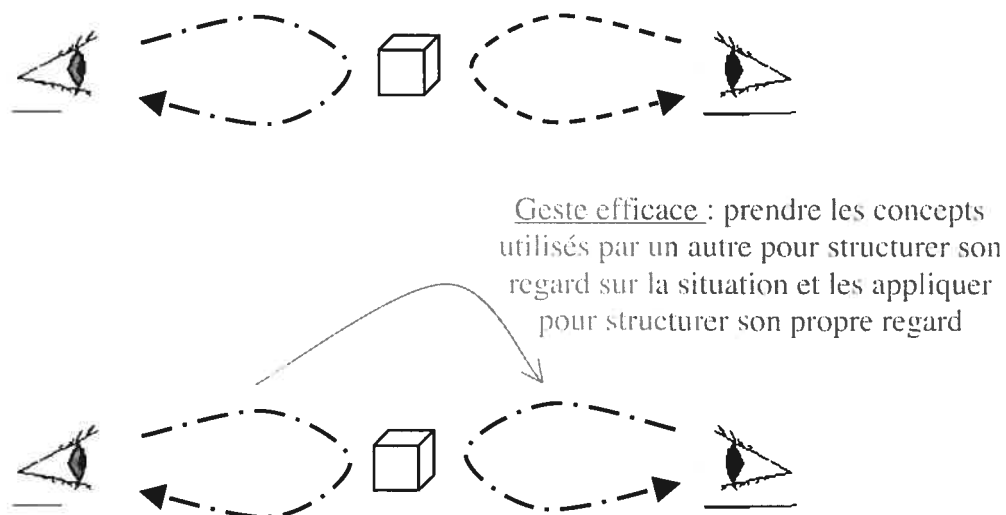


Schéma 16 : déplacement de concepts en groupe

L'exemple du groupe de travail que nous avons donné au chapitre 3 (p 70), fonctionne selon ce principe. C'est parce qu'un membre de l'équipe de travail structurait sa compréhension du phénomène par l'intermédiaire de l'analogie avec une pompe que l'équipe dans son ensemble a pu appréhender le pinceau comme une pompe, ce qui lui a permis de trouver la solution au problème de conception.

Dans le cas de notre travail de conception que nous avons décrit lors du chapitre 4, c'est aussi selon ce principe que se sont déroulés les déplacements de concepts. Après le travail de consultation qui nous a permis d'explicitier les six catégories définissant le Centre, nous avons pu générer des idées en appliquant ces catégories à la proposition de plan qui représentait ce qu'allait être le nouveau Centre.

5.1.2 Les freins à l'application de la méthode de déplacement de concepts en groupe

Le geste efficace de la génération d'idées en groupe selon le modèle du déplacement de concepts consiste en ce qu'une personne utilise les concepts d'une autre pour structurer son regard sur l'objet d'étude. Il faut donc qu'elle voie le monde avec l'appareillage conceptuel d'une autre personne. Mais comme nous l'avons relevé lors du troisième chapitre, notre rapport au monde est une partie de ce qui nous définit (schéma 11, p 60). En lui proposant de voir le monde de façon différente, ce que l'on demande à la personne qui doit opérer des déplacements de concepts, c'est de se sortir d'elle-même! Rien d'étonnant à ce que beaucoup rechignent à le faire et préfèrent ne voir la situation que comme ils l'ont toujours considérée. Schön l'avait d'ailleurs déjà remarqué :

« What needs to be explained is inattention to the new. But there is no mystery here. Selective inattention maintains the prevailing Gestalt. It would be a vague, disturbing world if our rabbits were constantly turning to ducks (...). It would be a wonderful world in which nothing is the way it seems. By screening out disruptive novelty, selective inattention makes for conviction, as well as for simplicity, obviousness, and sanity. 'Closed minded' and 'narrow minded' describe not only pathological conviction but conviction generally. And conviction is necessary for directed action. »¹ (Schön, 1963, p97)

¹ « Ce qu'il est nécessaire d'expliquer c'est l'inattention à ce qui est nouveau. Mais il n'y a pas de mystère là-dedans. L'inattention sélective maintient la Gestalt prévalente. Ce serait un monde étrange et déroutant si les lapins se transformaient constamment en canard (...). Ce serait un monde dans lequel rien ne serait comme il semble être. En se débarrassant des nouveautés déroutantes, l'inattention sélective permet les convictions aussi bien que la simplicité, l'évidence et la santé mentale. « L'étroitesse

Les freins que nous avons pu constater à la mise en oeuvre du modèle de déplacement de concepts sont donc des phénomènes tout à fait compréhensibles et aucunement déviants. Ils témoignent d'une certaine rigidité naturelle aux changements qui est nécessaire pour mettre en oeuvre une action consistante. Mais si cette rigidité n'est pas remise en cause par la personne elle-même, elle ne fera jamais évoluer ses idées. Ainsi l'attitude qui consiste à respecter cette rigidité tout en permettant à la personne de pouvoir la remettre en cause paraît être la meilleure dans ce cas-ci. C'est d'ailleurs cette attitude que nous avons prise lors du projet de conception.

Si nous avons pu constater des freins à la mise en oeuvre du modèle de déplacement de concepts, cela n'a pas pour autant contrarié le bon déroulement du processus de conception. Les problèmes constatés lors du passage au niveau d'un groupe, ont donc été compensés par d'autres éléments et principalement par les types de travail collectif qui ont été utilisés.

5.1.3 Le type de travail collectif nécessaire pour l'utilisation du modèle de déplacement de concepts en groupe

Le frein principal à la mise en oeuvre du modèle du déplacement de concepts en groupe a été décrit comme la résistance des personnes à utiliser d'autres concepts que les leurs pour appréhender une situation. Si ce frein n'a pas joué de rôle excessivement dommageable lors de notre travail de conception, c'est en partie du fait qu'il n'a pas eu la possibilité de s'exprimer. Ceux qui ont participé au travail de conception de l'aménagement n'ont pas été forcés à appréhender la situation selon les six catégories que le travail de consultation avait relevées. Il leur était laissé toute latitude de les utiliser ou non. Il semble que cette liberté ait permis de ne pas bloquer ceux qui ne souhaitaient pas les utiliser, laissant ceux qui pouvaient le faire libres de le réaliser en l'absence d'un climat de blocage.

d'esprit » ne décrit pas seulement une conviction pathologique mais aussi les convictions de façon générale. Et les convictions sont nécessaires à l'action intentionnelle. »

Cette liberté qui avait déjà été jugée nécessaire lors de l'étude du modèle de déplacement de concepts n'a été rendue possible que parce que les éléments permettant les déplacements de concepts sans contraintes étaient présents. Si les six catégories n'avaient pas été définies et données comme éléments de réflexion, il n'aurait pas été possible à ceux qui le pouvaient de faire fonctionner le modèle. De même, si l'on avait pas permis aux personnes impliquées dans le projet de relocalisation de voir la première proposition de plan de réaménagement, elles n'auraient pas pu faire de commentaires. Ainsi, pour que les déplacements de concepts aient pu avoir lieu, il a fallu, d'une part, qu'il y ait une première consultation et explicitation des différentes définitions du Centre, et d'autre part, qu'il y ait une deuxième consultation où les commentaires des participants ont pu être relevés. En reprenant la typologie de Wulz, dans le premier cas, la forme de participation est de type "représentation", dans le deuxième : "dialogue".

C'est donc un travail collectif de type mixte qui s'est révélé le plus pertinent. Elle a permis de poser les conditions nécessaires à l'apparition de déplacements de concepts sans pour autant les forcer. Respectant ainsi les recommandations qui avaient été formulées à la suite du travail sur la notion de génération d'idées.

5.2 La nécessité d'avoir un projet commun

Le modèle de déplacement de concepts que nous avons présenté suppose qu'il y ait plusieurs regards différents portés sur l'objet d'étude. Il ne faudrait pas que cette différence soit un obstacle au travail en commun de l'équipe de conception. Pour éviter cet écueil, il est impératif qu'elle puisse se fédérer autour d'une notion commune. Cette notion qui permet de regrouper des visions semblant divergentes dans un but partagé, pourrait être la notion de projet. Il faut alors comprendre la notion de projet non pas comme un but ou une direction de travail prédéfinie, mais comme une volonté partagée par toute l'équipe de conception de travailler ensemble. Sans cela, il n'y a pas d'espace de rencontre entre les différents ensembles de concepts qui permettent de structurer les regards sur l'objet d'étude. Il ne peut donc pas se produire de déplacements de

concepts. Lors de notre travail de conception, cette notion était bien présente et elle a permis de grandement faciliter le travail de conception. Toutes les personnes intéressées par le déménagement du Centre se sont investies et retrouvées autour du projet qu'était la volonté de pouvoir continuer les activités du Centre. Cette chance que nous avons eue et qui a permis le bon déroulement du projet doit être appréciée. Elle ne doit cependant en aucun cas être une raison de masquer le fait qu'il est nécessaire de développer le projet de design autour de la notion de projet commun.

5.3 Remarques sur les processus de validation

5.3.1 Nécessité de faire un travail de validation particulier pour la méthode de déplacement de concepts

Comme nous le précisons au début du quatrième chapitre, le travail de terrain que nous avons mené lors du projet de relocalisation du Centre Benoît-Lacroix était un travail d'exploration des notions de travail de conception en groupe. Conformément au schéma de constitution des connaissances que nous avons défini au chapitre 1 (schéma 5), la théorisation s'est faite par l'alternance entre travail de terrain et interprétation.

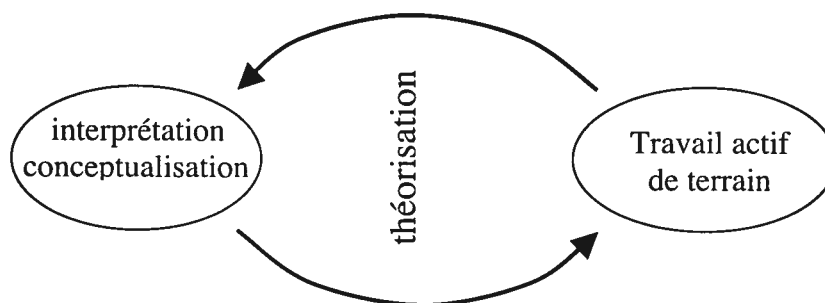


Schéma 5 : modèle de méthodologie de travail et de recherche

Il ne faut pas interpréter le travail de terrain comme un terrain de validation d'une théorie qui aurait été définie précédemment, ce que la succession des chapitres pourrait laisser penser. Bien au contraire, il faut comprendre que le travail de terrain a

participé à l'élaboration de la théorie que nous avons exposée. On peut, de fait, remarquer qu'il n'y a pas véritablement de validation de la théorie qui ait été proposée. Il faudrait donc pouvoir mener un travail spécifique de validation de ce modèle au cas où nous voudrions l'approfondir un peu plus. Ce point est cependant un peu délicat, la notion de déplacement de concepts est liée à des notions de psychologie. Il faudrait donc que le travail de validation fasse appel aux méthodes de validation ayant cours dans cette science. Cela nécessiterait un travail multidisciplinaire.

5.3.2 Éléments de réponse à la problématique de travail

La problématique de travail nous invitait à nous intéresser à la génération d'idées en groupe pour étudier dans quelle mesure le recours au travail collectif pouvait être une aide afin de gérer la complexité d'un projet de design. Par rapport à cette interrogation, nous ne pouvons faire qu'une conclusion assez générale. Nous avons mené un projet dont le déroulement a été inspiré par les recherches que nous faisons sur les notions de génération d'idées, de travail collectif et de complexité. Mais même si ce projet est considéré comme un succès par les personnes qui l'avaient initié, cela ne permet pas de valider complètement les remarques et suggestions qui ont été faites lors du travail de recherche. Tout ce que nous pouvons dire à la suite de ce projet, c'est qu'il est possible que l'approche que nous avons préconisée lors de ce travail soit susceptible d'aider à gérer la complexité d'un projet de design. Il se peut que le « succès » de ce projet soit circonstancié. Il ne peut pas y avoir de validation définitive sur ce point. On peut cependant être raisonnablement optimiste quant à la pertinence de l'approche proposée. La cohérence d'ensemble qui existe entre le paradigme à la base de la réflexion, l'épistémologie supportant le mode de constitution des connaissances, la théorie sur la génération d'idées et les constatations empiriques, laisse penser que cette approche répond adéquatement à la problématique de fond que nous avons définie au chapitre 2.

5.4 Discussions sur la nécessité d'un recours à une éthique

Comme dernière remarque, il nous apparaît utile de revenir sur un point que nous avons rapidement abordé au quatrième chapitre lorsque nous avons exposé notre approche de la mise en œuvre du modèle de déplacement de concepts. Ce point, c'est la place des choix de concepts utilisés pour être déplacés. Nous avons introduit cette notion de façon négative en expliquant qu'il ne fallait pas forcer le choix de ces concepts sous peine de dissocier les idées de la situation de design. Pour l'argumenter, nous avons souligné que les méthodes le faisant étaient efficaces pour générer des idées d'un point de vue quantitatif, mais non d'un point de vue qualitatif. Elles produisaient des idées, mais des idées potentiellement très éloignées de ce dont on pouvait en attendre en termes d'aide à la gestion de la complexité des projets de design. En réaction à cela, nous avons préféré parler d'« approche » plutôt que de « méthode » pour la mise en œuvre du modèle de déplacement de concepts. Le terme d'« approche » étant là pour expliciter le fait qu'il fallait privilégier la liberté d'exécution à l'exercice de choix. Cependant, en mettant en œuvre le modèle de déplacement de concepts lors du projet de déménagement, il s'est avéré qu'il y avait inévitablement l'exercice de choix dans le déroulement de notre approche. Dans le cas de notre projet, les concepts qui ont été définis comme caractéristiques des différentes définitions de ce qu'était le Centre (les 6 catégories) étaient le résultat de l'exercice de choix. Certes ils ont émergé des consultations que nous avons menées. Mais comme nous l'avons précisé en page 79, leurs définitions ont été faites par un procédé herméneutique, donc basées sur des interprétations. Or dans le procédé d'interprétation, il y a inévitablement exercice d'un choix. Choix qui s'est avéré très contraignant car toutes les idées qui ont émergé ont pu être classées en fonction de ces concepts. Il y a donc eu choix, et un choix qui a fortement influencé les résultats.

Il semble donc qu'il y ait une contradiction entre la volonté de laisser libre l'utilisation des concepts pour permettre leur déplacement et le fait qu'il y ait inévitablement l'exercice de choix contraignants. En réalité, cette contradiction n'est

qu'apparente. Le découpage en deux temps que nous avons proposé pour notre approche permet de l'éviter. Lors de la phase de synthèse des points de vue, après la première consultation, mais avant la deuxième où vont se produire les déplacements de concepts, il est possible de ménager une place à l'exercice des choix de concepts. À ce moment, il n'y a pas encore eu de déplacements de concepts. Les choix qui sont faits ici ne perturbent donc pas ce processus. Dans la deuxième phase, il est alors possible de redonner toute leur liberté aux participants pour permettre les déplacements de concepts.

Il faut bien comprendre l'importance des choix qui sont réalisés lors de la première phase de notre approche. Ils donneront leur teinte aux idées qui émergeront des déplacements de concepts, comme nous avons pu le vérifier lors de notre projet de conception avec la possibilité de classement des idées en fonction des six catégories. Il est donc important de pouvoir baser ces choix sur une base claire et solide. C'est le recours à une éthique qui se fait ici nécessaire. Sans elle, il serait possible de corrompre assez facilement l'émergence des idées. Il serait très aisé d'influencer la nature des idées générées, simplement en sélectionnant les concepts utilisés pour induire les déplacements; et cela que ce soit de façon consciente ou inconsciente. Il est donc nécessaire qu'il y ait une réflexion éthique qui soit menée lorsque la sélection des concepts s'effectue. C'est à ce moment très précis que la nature des idées qui émergeront des déplacements de concepts est définie.

Conclusion

La problématique de travail que nous avons définie en fin de deuxième chapitre et qui a orienté notre recherche était : « Le recours au travail collectif aide-t-il à gérer la complexité des projets de design en permettant de générer des idées idoines ? ». Après le travail de recherche que nous avons mené, nous pouvons raisonnablement répondre par l'affirmative à cette question. Mais bien plus que la réponse à cette question, ce qu'il faut retenir de cette étude, ce sont les conditions qui rendent possible cette gestion de la complexité.

Selon les théories et modèles exposés dans ce mémoire, pour qu'il y ait génération d'idées idoines, il faut laisser libres les différents intervenants d'utiliser ou non les concepts que d'autres ont développés pour structurer leur regard sur la situation. Ceci implique deux choses de la part du concepteur.

Premièrement, il doit être en mesure d'aider les participants à formaliser leur point de vue sur l'objet du projet de conception. Ces points de vue jouant par la suite un rôle de représentation pour ces participants. Au moment de définir ces points de vue, il devra être particulièrement attentif aux choix qu'il posera. En effet, ceux-ci imposeront une orientation aux idées qui pourront émerger dans la suite du projet.

Deuxièmement, il doit permettre à chacun d'utiliser ou non les concepts structurant les points de vue des autres. C'est la liberté laissée à chacun de le faire ou non qui est la condition sine qua none de la génération d'idées pertinentes pour gérer la complexité du projet de conception.

Le recours au travail collectif pour aider le concepteur dans sa tâche de gestion de la complexité doit donc se faire selon une approche particulière. Celle-ci est un hybride entre la représentation des usagers et un dialogue libre entre ceux-ci et le concepteur. Se pose alors la question de savoir comment un concepteur peut développer les automatismes nécessaires à la mise en œuvre de cette approche. Il faut bien que par

un moyen ou un autre, le concepteur ait appris à pratiquer de la sorte. Mais peut-on enseigner une approche ? Cette question reste ouverte et se pose comme une continuation nécessaire à ce travail de maîtrise.

Bibliographie

Asaro, Peter M. (2000). "Transforming society by transforming technology: the science and politics of participatory design". *Accounting, management and information technologies* 10(4), p257-p290, 2000.

Benkirane, Réda (éd.) (2002). *La complexité, vertiges et promesses - 18 histoires de la sciences - entretiens avec Edgar Morin, Ilya Prigogine, Francisco Varela...* Paris : Le pommier, 2002, 419p.

Broadbent, G.H. (1966). "Creativity", dans Gregory, S.A (éd.). *The design method*. London : Butterworth, 1966, p111-p120.

Buchanan, Richard (1992). "Wicked problems in design thinking". *Design Issues* 8(2), p5-p22, 1992.

Chauchard, Paul (1956). *Le langage et la pensée*. Paris : Presses universitaires de France, 1973, 127p.

Callahan, Paul (2000). "What is the Game of life?", sur le site Internet *Wonders of math*. Page consultée le 20 Août 2004
www.math.com/students/wonders/life/life.html

Corbin, Juliet et Strauss, Anselm (1990). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks : Sage Publications, 1998, 312p.

Coyne, Richard et Snodgrass, Adrian (1991). "Is designing mysterious : challenging the dual knowledge thesis". *Design Studies* 12(3), p124-p131, 1991.

Coyne, Richard et Snodgrass, Adrian (1995). "Problem setting within prevalent metaphors of design". *Design Issues* 11(2), p31-p61, 1995.

Coyne, Richard et Snodgrass, Adrian (1997). "Is designing hermeneutical?". *Architectural Theory Review* 2(1), p65-p97, 1997.

Cross, Nigel (ed.) (1972). *Design participation*. London : Academy Editions, 1972, 124p.

Dawkins, Richard (1976). *Le gène égoïste*, traduit de l'anglais par Laura Ovion. Paris : A. Colin, 1990, 352p.

De Bono, Edward (1969). *The mechanism of mind*. New York : Simon and Schuster, 1969, 275p.

De Coninck, Pierre (1999). “Vers un cadre de planification participative : l'exemple de la consultation par consensus informé”, dans *Invention et réinvention de la citoyenneté, actes du colloque international de Pau*. Pau : Joëlle Sampy, 1999, p471-p480.

Denis, Michel (1989). *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989, 284p.

Dennett, Daniel Clement (1991). *La conscience expliquée*, traduit de l'anglais par Pascal Engel. Paris : Odile Jacob, 1993, 628p.

Diebolt, Serge (1998). “Le petit lexique des termes de la complexité”, sur le site Internet *du Réseau Intelligence de la Complexité-MCX-APC*. Page consultée le 20 avril 2004.

<http://mcxapc.org/lexique/htm>

Dolbec, André (1998). “La recherche-action”, dans Gauthier, Benoît (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sillery : Presses de l'université du Québec, 1998, p467-p496.

Edwards, Betty (1986). *Drawing on the artist within*. New York : Simon and Schuster, 1986, 240p.

Fauconnier, Gilles et Turner, Mark (2002). *The way we think : conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York : Basic Books, 2002, 440p.

Feyerabend, Paul (1975). *Contre la méthode - Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, traduit de l'anglais par Baudoin Jurdant et Agnès Schlumberger. Paris : Seuil, 1979, 350p.

Findeli, Alain et Christofol, Hervé (1994). Design et couleur. *Design recherche* 5, p31-p50, 1994.

Findeli, Alain, *note du cours « Théories du projet »*. Université de Montréal, faculté de l'aménagement, école de design industriel, hiver 2003.

Fortin, Robin (2000). *Comprendre la complexité : introduction à La Méthode d'Edgar Morin*, préface d'Edgar Morin. Paris : L'Harmattan, 2000, 206p.

Fourez, Gérard (1988). *La construction des sciences- introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*. Paris : Éditions Universitaires, 1988, 235p.

Gombrich, E. H. (1950). *Histoire de l'art*, traduit de l'anglais par J. Combe, C. Lauriol et D. Collins. Paris : Phaidon, 1997, 688p.

- Gombrich, E. H. (1959). *L'art et l'illusion : psychologie de la représentation picturale*, traduit de l'anglais par Guy Durand. Paris : Gallimard, 1971, 554p.
- Horgan, John (1996). *The end of science, facing the limits of knowledge in the twilight of the scientific age*. New York : Broadway Books, 1996, 322p.
- Jones, John Christopher (1980). *Design methods*. New York : John Wiley & Sons, 1992, 407p.
- Kaufmann, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan, 1996, 127p.
- Le Moigne, Jean-Louis (1986). "Recherche scientifique en architecture?", dans *La recherche en architecture : un bilan international : actes du Colloque "Rencontres, recherche, architecture," Marseille, Nancy, Nantes, Paris, 12-13-14 juin 1984*. Marseille : Parenthèses, 1986, p97-p102
- Leroi-Gourhan, André (1971). *L'homme et la matière*. Paris : Albin Michel, 1971, 348p.
- Lévesque, André (1993). *Partenaires multiples et projet commun*. Paris : l'Harmattan, 1993, 317p.
- Lorenz, Konrad (1975). *L'envers du miroir : une histoire naturelle de la connaissance*, traduit de l'allemand par Jeanne Etoré. Paris : Flammarion, 1975, 349p.
- Monod, Jacques (1970). *Le hasard et la nécessité : essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Paris : Seuil, 1970, 197p.
- Morin, Edgar (1982). *Sciences avec conscience*. Paris : Fayard, 1982, 328p.
- Morin, Edgar (1991). "De la complexité : complexus", dans Fogelman Soulié, Françoise (dir.). *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Altan*. Paris : Seuil, 1991, p283-p296.
- Newman, A. D. (1966). "Patterns", dans Gregory, S.A (éd.). *The design method*. London : Butterworth, 1966, p105-p110.
- Panofsky, Erwin (1924). *Idea : a concept in Art Theory*, traduit de l'allemand par Joseph J.S. Peake. New York : Harper & Row, 1968, 268p.
- Piaget, Jean (1967). *Biologie et connaissance; essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard, 1973, 510p.
- Piaget, Jean et Inhelder, Bärbel (1968). *Mémoire et intelligence*. Paris : Presses universitaires de France, 1968, 487p.

Piatelli-Palmarini, Massimo (éd.) (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, traduction des textes anglais par Yvonne Noizet. Paris : Seuil, 1979, 533p.

Platon. *La République : Livre VII*, traduction, présentation et commentaires Bernard Piettre, préface de Pierre Aubenque. Paris : Nathan, 1981, 110p.

Pour La Science (2003 déc.). *La complexité : la science du XXI^e siècle*. Pour la science 314, 2003 déc.

Reeves, Hubert (1981). *Patience dans l'azur : l'évolution cosmique*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1981, 258p.

Reich, Yoram et Konda, Surech et Monarch, Ira A. et Levy, Sean N. et Subrahmanian, Eswaran (1996). "Varieties and issues of participation and design". *design studies* 17(2), p165-p180, 1996.

Richardson, Kurt. (2003). "The hegemony of the Physical Sciences – A Exploration in Complexity Thinking", sur le site Internet *KurtRichardson.com*. Page consultée le 20 mai 2004.

http://www.kurtrichardson.com/KAR_Hegemony.pdf

Richardson, Kurt et Lissack, Michael R (2001). "On the Status of Boundaries, both Natural and Organizational: A Complex Systems Perspective". *Emergence* 3(4), p32-p49, 2001.

Rittel, Horst W. J. et Webber, Melvin M. (1984). "Planning problems are wicked problems", dans Cross, Nigel (ed.). *Developments in design methodology*. Toronto : Wiley & Sons, p135-p144, 1984.

Schön, Donald A (1963). *Invention and the evolution of ideas*. London : Tavistock Pub, 1969, 208p.

Schön, Donald A (1983). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit de l'anglais et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Montréal : Éditions Logiques, 1994, 418p.

Schön, Donald A (1984). "Vers une nouvelle épistémologie de la profession face à la crise du savoir professionnel", dans A. Thomas et W. Ploman (dir.). *Savoir et développement : une perspective mondiale*. Toronto : Ontario institute for studies in education press, p80.

Simon, Herbert A (1969). *La science des systèmes : science de l'artificiel*, traduction et postface de Jean-Louis LeMoigne. Paris : Epi, 1974, 159p.

Turcotte, Marie-France(1997). *Prise de décision par consensus*. Paris : Harmattan, 1997, 174p.

Wulz, Frederick(1986). "The concept of participation". *Design Studies* 7(3), p153-p162, 1986.

Annexes (classées en ordre chronologique)

29 Octobre	1 ^{ère} réunion des trois conseils d'administration	
	ordre du jour	p 3
	compte-rendu	p 4
27 Novembre	1 ^{ère} réunion du comité	
	ordre du jour	p 9
	compte-rendu	p 10
	« la nécessité de questionner le mandat »	p 13
11 Décembre	le travail de consultation	
	la consultation des étudiants le 11 Décembre	p 17
	le questionnaire de consultation	p 18
	le point de vue des étudiants :	
	le compte-rendu de la consultation	p 19
	le premier document de synthèse	p 21
	le point de vue des dominicains :	
	le compte-rendu de la consultation	p 22
	le premier document de synthèse	p 23
	le point de vue des dominicaines :	
	le compte-rendu de la consultation	p 24
	le premier document de synthèse	p 26
	le point de vue des animateurs :	
	le compte-rendu de la consultation	p 27
	le premier document de synthèse	p 29
	les documents de synthèse des consultations :	
	les 6 catégories	p 30
	les 2 points de vue	p 31
16 Décembre	2 ^{ème} réunion du comité	
	ordre du jour	p 32
	compte rendu	p 33
15 Janvier	3 ^{ème} réunion du comité	
	ordre du jour	p 35
	compte rendu	p 36
22 Janvier	4 ^{ème} réunion du comité	
	ordre du jour	p 39
	compte rendu	p 40
26 Janvier	2 ^{ème} réunion des trois conseils d'administration	
	ordre du jour	p 42

12 Février	5 ^{ème} réunion du comité	
	ordre du jour	p 43
	le chiffrage des besoins en locaux	
	scénario 1 : l'espéré	p 44
	scénario 2 : l'idéal	p 45
29 Avril	6 ^{ème} réunion du comité	
	ordre du jour	p 46
	première proposition de plan	p 47
13 Mai	consultation des représentants des utilisateurs	
	deuxième proposition de plan	p 48

**Centre étudiant Benoît-Lacroix
Fondation Guy-Lespinay
Association Cigogne.
Réunion spéciale des conseils d'administration
Mercredi, le 29 octobre 2003**

Ordre du jour

Heure	Minutage	Point
19 h 00	5 min.	1. Ouverture de la réunion spéciale
		2. Prière (Sœur L.)
19 h 05	5 min.	3. Adoption de l'ordre du jour
19 h 00	5 min.	4. Présentation de la situation
19 h 15	15 min.	4.1. Décision du chapitre conventuel sur l'avenir du Couvent St-Albert-le-Grand - André D.
19 h 30	15 min.	4.2. Période de questions
19 h 45	15 min.	5. Élaboration des questions à discuter
20 h 00	20 min.	6. Critères d'évaluation des alternatives - Maurice
20 h 20	40 min.	7. Formation des comités pléniers
21 h 00	10 min.	Pause
21 h 10	30 min.	8. Plénière - Présentation des alternatives élaborées en comité plénier
21 h 40	20 min.	9. Comité d'examen des alternatives (Comité sur l'avenir du CEBL)
		9.1. Mandat
		9.2. Composition
		9.3. Date d'échéance du rapport du comité
		9.4. Élection/nomination des membres du comité
22 h 00		10. Levée de la réunion spéciale

**Centre Étudiant Benoît-Lacroix
Fondation Guy-Lespinay
Réunion spéciale des conseils d'administration
Mercredi, le 29 octobre 2003**

Procès-verbal

Présences :

CÉBL Benoît-Lacroix (CÉBL) :

Louis A.
Benoît B.
Sylvain B.
Maurice B.
André D.
Lucille D.
Raymonde D.
Marie-Ève M.
Huguette M.
Yvon P.
Alain V.

**Fondation Guy-Lespinay
(FGL) :**

Sylvain B.
Suzanne D.
André D.
Huguette M.
Yvon P.

Invités :

Association Cigogne :

Sylvain B.
Maurice B.
Mireille C.
Raymonde D.
Christine H.
Jeanne de La M.

**Comité des finances du
CÉBL :**

Bernard L.

Observateurs :

Emmanuel Praquin
Robert S.

Absence motivée :

Benoît L.

1. Ouverture de la réunion spéciale :

En l'absence du président des c.a. du CÉBL et de la FGL, Benoît L., l'animation de la rencontre fut confiée à Sylvain B., président du Comité des finances et comptable du CÉBL. Il nous transmet les excuses de Benoît L., retenu à Toronto pour son travail. Puis, Sylvain B. demande à chaque participant de se présenter et de dire à quel conseil d'administration il participe.

2. Prière :

La rencontre débute par un moment de recueillement pour implorer les lumières de l'Esprit-Saint et l'ouverture des cœurs à son action bienfaisante.

3. Adoption de l'ordre du jour :

Sylvain B. présente l'ordre du jour bien chargé de cette rencontre. Raymonde D. en propose l'adoption et Mireille C. appuie.

4. Présentation de la situation :

4.1 Avenir du couvent St-Albert-le-Grand :

André D., prier du couvent St-Albert-le-Grand expose la situation. Les Dominicains sont en réflexion sur l'avenir de leur province. La diminution et le vieillissement de leur personnel les amènent à repenser leur mode de présence. Ils veulent se repositionner pour assurer une présence dynamique. Il leur faut donc évaluer l'opportunité de tous leurs couvents, les transformations à exécuter, les regroupements de frères à opérer. Lors des Assises provinciales, les frères ont opté pour garder le couvent St-Albert-le-Grand, compte tenu des aménagements à y faire. Comme pour les autres communautés, ce bâtiment sera soumis aux règlements de la sécurité publique. Et cette mise aux normes représente des coûts très élevés. Pour y arriver, ils sont à la recherche de fonds. Un des moyens préconisés serait la vente d'une partie de leur jardin et le CÉBL s'avère un obstacle pour assurer un libre passage.

Deux acquéreurs éventuels ont manifesté leur intérêt pour ce terrain :

[REDACTED]

Puisqu'il faut déplacer la vieille maison qui abrite le CÉBL, deux possibilités surgissent :

- Déménager la maison et la rénover;
- La démolir et louer soit le gymnase des Dominicains ou ailleurs.

4.2 Période de questions :

Yvon P., prieur provincial, confirme que «la pastorale universitaire reste une priorité pour le conseil provincial». Ce qui suppose une collaboration en personnel et en argent ...

Alain V. : «Avez-vous un échéancier?» Réponse : Tout dépend de l'acquéreur. Les religieuses sont pressées de bâtir leur école, tandis que [REDACTED] veulent plutôt l'assurance d'avoir le terrain en temps et lieu.

Les travaux vont porter sur l'aménagement du couvent : d'ici deux ou trois ans, les travaux devraient être finis.

Maurice B., directeur du CÉBL croit qu'il est préférable de fixer notre propre échéancier, puisque le CÉBL est en bonne santé et que la maison aurait besoin de rénovations majeures.

Robert S. : Compte tenu des rénovations nécessaires, des besoins grandissants en locaux, du bien-fondé de la visibilité dominicaine, la location du gymnase bien aménagé me semble idéale.

Louis A. : Il est important que le personnel du CÉBL et l'Association Cigogne évalue ses besoins et expose ses désirs.

Maurice B. : En janvier 2004, il faudrait que la décision soit prise.

5. Elaboration des questions à discuter :

1. Doit-on re-localiser le CÉBL : oui ou non?
2. Où doit-on déménager?
3. Quels sont les besoins du CÉBL en terme d'espace?
4. La re-localisation du CÉBL peut-elle changer sa mission?
5. La re-localisation du CÉBL inclut-elle l'Association Cigogne?
6. Doit-on bâtir avec d'autres organismes?
7. Avons-nous cerné les contraintes financières de tels changements?

6. Critères d'évaluation des alternatives :

- Dans l'aménagement intérieur, garder à la maison son aspect familial (cuisine, murs, plafond, décorations);
- La proximité avec les Dominicains (proximité géographique, proximité du visage dominicain);
- Rester attentifs à la visibilité du CÉBL sur le campus;
- Que ce soit une re-localisation à long terme;
- La re-localisation ne doit pas nuire aux activités du CÉBL, quitte à louer des locaux temporaires pendant les rénovations;

- Deux membres provenant du CÉBL;
- Deux membres provenant de la FGL;
- Un membre provenant de l'Association Cigogne;
- Le directeur du CÉBL;
- Un membre indépendant.

Un malaise a été exprimé relativement à la représentativité de l'Association Cigogne au sein du comité ad hoc.

9.3 Date d'échéance du rapport du comité :

Il est suggéré que lundi, le 26 janvier 2004, les mêmes personnes que ce soir soient invitées et qu'un rapport d'étape soit présenté à cette occasion.

9.4 Nomination des membres du comité :

- CÉBL : Benoît L. et Benoît B.;
- FGL : André D. et Sylvain B.;
- L'Association Cigogne : Christine H.;
- Directeur du CÉBL : Maurice B.;
- Membre indépendant : Emmanuel Praquin.

Un malaise a été exprimé relativement au nombre peu élevé de femmes au sein du comité ad hoc.

10. Levée de la réunion spéciale :

Vers 10h15, l'ordre du jour étant épuisé, la levée de la réunion est proposée par Raymonde D. et secondée par Lucille D.

Sylvain B., l.o.p.
Président

Sr. Lucille D., o.p.
Secrétaire

**COMITÉ DE RELOCALISATION
DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Ordre du jour
De la rencontre du 27 novembre 2003 à 19h00
Au Centre étudiant Benoît-Lacroix**

1. Prière
2. Adoption de l'ordre du jour
3. Retour sur la rencontre du 29 octobre 2003
 - 3.1. Compte-rendu
 - 3.2. Compréhension du mandat
4. Éléments à considérer pour notre travail
 - 4.1. Mission du CEBL
 - 4.2. Attentes et besoins
5. Quand le CEBL va-t-il déménager ?
6. Examen des hypothèses de travail
7. Financement
8. Structure du comité
 - 4.3. Fonctionnement du comité
 - 4.4. Distribution des tâches
 - 4.5. Calendrier de travail
9. Varia
10. Levée de la rencontre

P.S. : Dans le but d'assurer une continuité avec le processus engagé lors de la rencontre du 29 octobre 2003, Sylvain B. va assumer l'animation jusqu'au point 8 sur la structure du comité.

COMITÉ DE RELOCALISATION DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX

Compte-rendu De la rencontre du 27 novembre 2003

Étaient présents : Benoit B., Sylvain B., Maurice B., André D., Christine H., Benoît L. et Emmanuel Praquin.

0. Ouverture :

Ouverture de la réunion à 19 h 05.

1. Prière :

La rencontre débute par un moment de recueillement et de prière animé par Benoît L..

2. Adoption de l'ordre du jour :

Proposée par : Benoit B.

Appuyée par : Christine H.

L'ordre du jour est adopté à l'unanimité.

3. Retour sur la rencontre du 29 octobre 2003 :

3.1 Compte-rendu :

- Les membres du comité prennent connaissance du procès-verbal de la rencontre du 29 octobre 2003.

3.2 Compréhension du mandat :

- Un tour de table est effectué afin de cerner la compréhension du mandat par chacun des membres du comité.
- Les éléments qui ressortent du tour de table sont les suivants :
 - Alternatives de solutions;
 - Faisabilité des solutions;
 - Évaluation des coûts;
 - Échéancier.

4. Éléments à considérer pour notre travail :

4.1 Mission du CÉBL :

- Maurice B. présente les objets corporatifs du CÉBL qui sont contenus dans les lettres patentes et les règlements généraux et discute du rapport entre les objets corporatifs et la mission du CÉBL;
- Emmanuel Praquin présente aux membres du comité un document de réflexion portant sur le mandat du comité et les problématiques liées à la relocalisation. Les thèmes abordés sont les suivants :
 - Mandat;
 - Désamorcer;
 - Donner un but commun.

4.2 Attentes et besoins :

- Les membres du comité s'entendent pour énumérer les quatre volets sur lesquels doit reposer le travail du comité et pour lesquels les divers intervenants devraient être consultés :
 - Mission;
 - Objectifs;
 - Attentes;
 - Besoins.
- Maurice B. et Emmanuel Praquin se chargent de formuler les questions de consultation à distribuer aux divers intervenants suivants :
 - Dominicains;
 - L'Association Cigogne;
 - Sœurs dominicaines;
 - Laïcat dominicain;
 - Anciens du CÉBL;
 - Usagers du CÉBL.

5. Quand le CÉBL va-t-il déménager?

- André D. présente aux membres du comité les récents développements à l'égard du projet de vente d'une partie du terrain du couvent et des éléments à prendre en considération (i.e. changement de zonage, etc...);
- La perspective actuelle est que le CÉBL devra déménager d'ici septembre 2005.

6. Examen des hypothèses de travail :

- Les membres du comité se livrent à une démarche exploratoire et les hypothèses énumérées sont les suivantes :
 - Aménagement du gymnase (superficie et utilisation?);
 - Nouvelle construction;
 - Déménagement de l'édifice actuel;
 - Presbytère (Archevêché?);
 - Maison des MIC ou autre maison;
 - Location.
- Les membres du comité s'entendent sur le fait qu'il serait nécessaire de préparer un dossier de présentation (i.e. portfolio).

7. Financement :

- Les membres du comité se livrent à une démarche exploratoire et les éléments énumérés sont les suivants :
 - Pouvoir d'emprunt du CÉBL et de la FGL;
 - Montant obtenu par la FGL relativement au projet antérieur de construction;
 - Campagne de financement (Guy L.);
 - Contribution de la famille dominicaine;
 - Immobilisation VS fonctionnement.

8. Structure du comité :

8.1 Fonctionnement du comité :

- Le comité s'entend pour deux nominations :
 - Coordonnateur : Sylvain B.;
 - Secrétaire : Benoît L..

8.2 Distribution des tâches :

- Préparation des questions de consultation : Maurice B. et Emmanuel Praquin;
- Superficie et utilisation du gymnase : André D.;
- Archevêché : Maurice B.;
- Zonage : André D.;
- Pouvoirs d'emprunt : Benoît L.;
- Portfolio : Emmanuel Praquin;
- Guy L. : Benoît L.;
- FGL : Sylvain B.

8.3 Calendrier de travail :

- La prochaine rencontre du comité aura lieu le 16 décembre au Couvent St-Albert-le-grand, à 19 h 00;
- On prévoit également tenir des rencontres les 15 et 22 janvier 2004 en prévision du rapport d'étape du 26 janvier 2004.

9. Varia :

- Sylvain B. fait part aux membres du comité de la récente réception d'une lettre transmise par Jean-Luc D. relativement au vitrail qu'il avait fait et offert au CÉBL en 1990. Benoît L. se chargera de transmettre à Jean-Luc un accusé de réception et des explications sur le processus de réflexion en cours à l'égard du CÉBL.

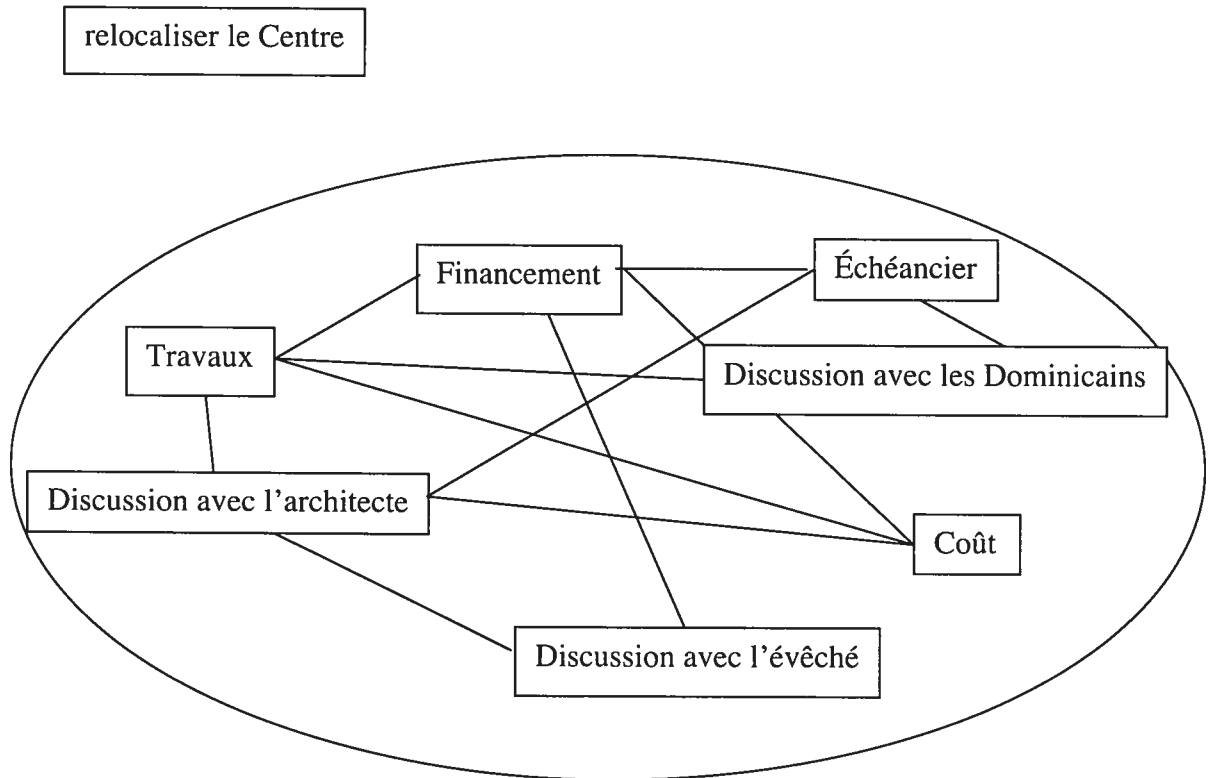
10. Levée de la rencontre :

Levée de la rencontre : 22 h 00.

Document de travail du comité
Justification de la nécessité de requestionner le mandat

1) Le mandat relocaliser le centre : un plat de spaghetti.

Si on liste rapidement les tâches qu'il y a à faire pour mener à bien la mission du comité et que l'on détermine les liens qu'il y a entre elles, on peut brosser un petit schéma qui ressemblerait un peu à ça :

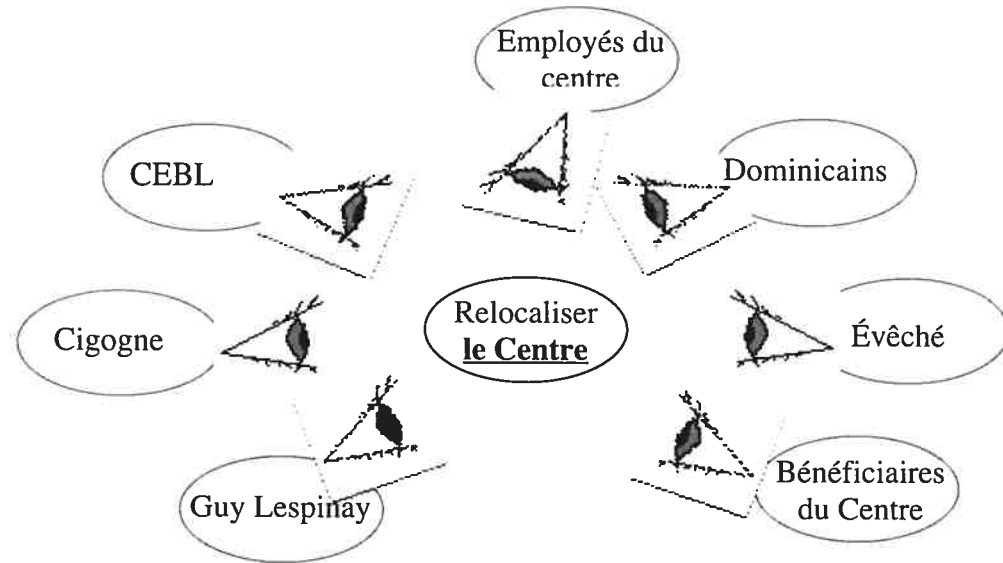


C'est un peu dur d'isoler une partie en particulier, il faut presque se résoudre à toutes les aborder en même temps. Pourtant il faut bien quelque chose qui fédère le tout pour que l'on sache où l'on va. On pourrait se dire que ce principe fédérateur c'est le mandat du comité. Et qu'à partir de celui-ci on va pouvoir démêler tous les fils.

Pour démêler le plat de spaghetti il faudrait commencer par le mandat.

Le mandat c'est « relocaliser le Centre ». Au sujet du terme « relocaliser », il y a consensus, ce qui peut poser problème c'est la définition du « Centre ». Le « relocaliser » c'est le plat de spaghetti. Naturellement, et parce que tout le monde a conscience que c'est complexe, ça va provoquer beaucoup de discussions. Le danger

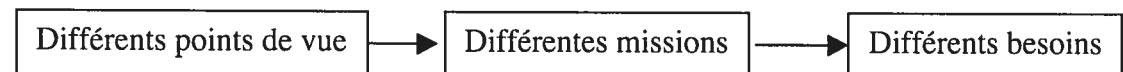
c'est qu'à trop focaliser les discussions sur « relocaliser » on risque d'oublier que l'autre terme, « le Centre », est aussi, en soi, problématique. Le Centre de Cigogne ce n'est pas le Centre de Guy-Lespinay ou de celui de la pastorale. À ce sujet Cigogne en est sûrement plus conscient que les autres. Mais de toute façon, il n'y a pas que Cigogne, le CEBL et Guy-Lespinay, il y a aussi l'université, les dominicains, les étudiants utilisateurs du Centre, les employés du Centre... Il doit y avoir autant de définition du Centre qu'il y a de personnes qui y sont rattachées. Donc il n'y a pas vraiment consensus sur le mandat du comité. Et si on ne le définit pas précisément, on risque de perdre beaucoup de temps par la suite en discussions.



Les points de vue ce n'est pas « juste » une façon de voir les choses, ça détermine aussi les besoins et les attentes.

Les étudiants ne considèrent pas le Centre comme un lieu de travail, les employés du Centre si. Les employés ont besoin d'un espace de parking pour garer leur voiture, les étudiants non. Cigogne a besoin d'une rampe d'accès pour les poussettes, les employés du Centre, pas encore.

Si on veut pouvoir démêler le plat de spaghetti, il va falloir prendre en compte les différences entre les points de vue des différentes personnes impliquées par la relocalisation du Centre.



Il faut donc définir les points de vue parce que les points de vue vont définir l'endroit par lequel on va pouvoir dérouler le spaghetti (le mandat).

2) Désamorcer

Si le comité regroupe des membres des trois conseils d'administration, c'est, en partie, pour s'assurer qu'aucun des trois conseils ne soit lésé. Mais il n'y a pas que les trois conseils qui sont concernés. Quant est il de l'avis des utilisateurs du centre ou de l'université? On peut toujours agrandir les effectifs du comité pour s'assurer que tout le monde soit représenté, mais on va vite arriver à un comité pléthorique qui ne fera pas vraiment du bon travail. Et puis, débattre ce n'est pas toujours la meilleure façon de faire avancer les choses. Il est peut-être préférable de trouver un autre moyen de faire avancer les discussions, autre que de laisser chacun défendre la position qu'il représente.

Pour intégrer les différents points de vue, il est peut-être préférable que chacun dans le comité prenne conscience de l'existence et de la pertinence des autres points de vue.

Il y a donc un autre avantage à définir les différents points de vue, c'est celui de faciliter les échanges entre toutes les personnes concernées par la relocalisation du Centre. Et ceci en évitant que certaines se sentent exclues ou oubliées dans le processus.

3) Donner un but commun

En dernier lieu, le fait de définir avec plus de clarté le mandat du Centre aura une autre vertu. Celle de donner un but plus clair au comité. Si tout le monde s'entend précisément sur ce que peut signifier « relocaliser le Centre » cela facilitera le travail en équipe.

Expliciter les points de vue cela aura donc trois principaux avantages :

- il offre un point de départ pour le travail en permettant de définir clairement le mandat
- il offre un but commun clair pour tous (comité et toutes personnes impliquées par la relocalisation du Centre)
- il permet de désamorcer les chicanes

Comment faire intervenir les différents points de vue?

Mais pour ça encore faudrait il que les points de vue soient clairement explicités. Et pour cela il y a travail « d'exploration » à faire.

Le premier travail pourrait être un travail de recueillir l'information sur la vision que chacun a du Centre. Il serait préférable que ce travail soit effectué par le comité parce que cela lui permettrait d'intérioriser les points de vue différents.

En ce qui concerne chacun des trois conseils d'administration, une entrevue suffirait pour définir avec suffisamment de précision la vision qu'ils ont du Centre.

Pour les utilisateurs, on peut organiser une petite série de soirée sur le modèle de celle du mois d'octobre pour recueillir leurs avis.

**COMITÉ DE RELOCALISATION
DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Ordre du jour
De la rencontre du 11 décembre 2003 à 19h30
Au Centre étudiant Benoît-Lacroix**

1. 19h30 Accueil, prière
2. 19h45 Adoption de l'ordre du jour
3. 19h50 Tour d'horizon de la question du déménagement (Maurice)
 - 3.1 La nécessité du déménagement
 - 3.2 Le mandat du comité de relocalisation
 - 3.3 La nécessité de consulter les différents acteurs
 - 3.4 Introduction des cinq questions et de la façon dont il est conseillé de mener les discussions (conserver les avis des membres du groupe, essayer de trouver des synergies à partir des opinions supposément contradictoires):
 - 1/ Selon votre perception, quelle est la mission du Centre étudiant Benoît-Lacroix ? Autrement dit, le CÉBL, à quoi ça sert ?
 - 2/ Selon vous, quels sont les objectifs du CÉBL ? Autrement dit, que fait le Centre ?
 - 3/ Quelles attentes entretenez-vous en lien avec le déménagement du CÉBL ? Autrement dit, pourquoi venez-vous au centre ?
 - 4/ Toujours selon votre perception et en lien avec les questions 1, 2 et 3, quels besoins du CÉBL pouvez-vous identifier ? (espace, locaux...)
 - 5/ Voyez-vous d'autres réflexions à nous faire parvenir ?
4. 20h20 Formation de petits groupes de discussion (5 personnes).
Il faut un rapporteur par groupe qui notera les réponses du groupe à chacune des questions.
5. 21h00 Partage en commun dans la grande salle.
6. 21h30 Fin de la réunion

**Comité de relocalisation du
Centre étudiant Benoît-Lacroix
Questionnaire utilisé pour le travail de consultation**

- 1/ Selon votre perception, quelle est la **MISSION** du Centre étudiant Benoît-Lacroix ?
Autrement dit, le CÉBL, à quoi ça sert ?

- 2/ Selon vous, quels sont les **OBJECTIFS** du CÉBL ?
Autrement dit, que fait le Centre ?

- 3/ Quelles **ATTENTES** entretenez-vous en lien avec le déménagement du CÉBL ?
Autrement dit, pourquoi venez-vous au Centre ?

- 4/ Toujours selon votre perception et en lien avec les questions 1, 2 et 3, quels **BESOINS** du CÉBL pouvez-vous identifier ? (espace, locaux...)

- 5/ Voyez-vous d'autres réflexions à nous faire parvenir ?

Compte-rendu de la consultation des étudiants

1. MISSION

- Lieu de
 - Rencontre
 - Échange
 - Fraternisation
 - Regroupement
 - Approfondissement de la foi
 - Croissance spirituelle et humaine
 - Communautaire
 - Vivre, faire partager, offrir
 - Appartenance
 - Vie
 - Passage
 - Accueil
- Répondre aux attentes et besoins des
 - Étudiants
 - Universitaires
 - Jeunes adultes

2. OBJECTIFS

- Accueillir
 - Souper
 - Nouveaux
 - Entrée
- Créer des activités communautaires
- Lieux de regroupement _ Camps
- Offrir des activités et répondre aux besoins à travers des valeurs spirituelles et humaines
- Offrir la messe
- Créer des liens
- Respect et ouverture
- Partage
 - D'idées
 - Matériel (solidarité)
- Donner des outils de croissance spirituelle et humaine pour la vie quotidienne

3. ATTENTES

- Être sur le campus, près de l'église universitaire

- Garder le lien avec les dominicains
- L'aspect chaleureux et familial
- Les lieux de rencontre
- Accessibilité à toutes les heures
 - Par les transports en commun
 - Pour les fauteuils roulants
- Ne pas perdre les acquis

4. BESOINS

- Une chambre à coucher ou un sofa lit
- Garder
 - Le vitrail et les moulures
 - La salle à manger et la cuisine familiale
- Ne pas avoir de lave-vaisselle (pour continuer à faire la vaisselle ensemble)
- Avoir une grande salle modulaire pour 25 personnes (avec un rideau rétractable)
- Une chapelle pour 15 personnes
- Un petit auditorium au sous-sol
- Un foyer et un poêle à bois
- Un lieu d'accueil à l'entrée
- Un petit salon discret
- Une salle pour 15 personnes (salon, rencontre, travail)
- Un espace de rangement
- Un ameublement IKEA (pour garder le côté « étudiant »)
- Un système de sono
- Une salle de détente
- Ne pas installer de néon
- Prévoir la disposition par rapport au bruit
- Avoir les même locaux!

Mission

	Lieu d'échange	Lieu communautaire	Lieu de passage	Lieu d'approfondissement de la foi	Lieu de croissence spirituelle et humaine
Lieu de rencontre	Lieu de fraternisation	Lieu d'accueil	Lieu de passage	Lieu d'approfondissement de la foi	Lieu de croissence spirituelle et humaine
Lieu d'appartenance	Lieu de regroupement	Accueillir les gens comme ils sont	Accueillir les gens comme ils sont	Faire connaître Jésus Christ	
Lieu de vie					

Utilisateurs**Objectifs**

Partage (idée et matériel)	Créer des activités communautaires	Accueillir (Souper, nouveaux, entrée)	Offrir des activités et répondre aux besoins à travers des valeurs spirituelles et humaines	Donner des outils de croissence spirituelle et humaine pour la vie quotidienne	Offrir la messe
Respect et ouverture	(camps, regroupement)	Créer des liens			

Attentes

Sur le campus	Aspect chaleureux et familial	Accessibilité (métré, à toutes les heures, fauteils roulants)	Ne pas perdre les acquis	Garder le lien dominicain	Près de l'église universitaire
---------------	-------------------------------	---	--------------------------	---------------------------	--------------------------------

Besoins

Chambre à coucher ou sofa-lit	Grandes salles (25 personnes) polyvalente et modulaire	Petit salon discret	Système de son	Garder le vitrail et les moulures	Chapelle pour 15 personnes
pas de néons	Espace de rangement	Foyer et poêle à bois	Lieu de rencontre à l'entrée	Disposition par rapport au bruit	
Armeublement IKEA	Petit auditorium au sous-sol	Cuisine familiale (pas de lave-vaisselle)		mêmes locaux pour cigogne?	
Salles de 15 personnes (selon rencontre et salles de travail)	Salle détente				

Compte-rendu de la consultation des frères dominicains

1. Mission

- Présence auprès des jeunes universitaires (18/35 ans)
- Action pastorale (catéchèse, animation, liturgie)
- Pastorale universitaire se manifestant de différentes manières tenant
 - compte des besoins et des sensibilités très différentes qui se
 - manifestent dans le milieu.

2. Objectifs

- Offrir un lieu de contact avec la tradition chrétienne
- Offrir un lieu d'approfondissement, de célébration, de soutien et de partage de la foi
- Présence auprès des recommençants

3. Attentes

- Les Dominicains espèrent poursuivre leur engagement. Celui-ci pourrait être compromis par l'éloignement du Centre.
- Lieu permettant la poursuite des activités.
- Le caractère familial du Centre est très important. Il doit être à taille humaine et ne pas être de type institutionnel.
- Proche du campus universitaire.

4. Besoins

- Salle plus grande
- Bureaux individuels pour les animateurs
- Lieu de prière
- Plusieurs salles pour les groupes

Dominicains

Mission

pastorale flexible dans sa forme

Action pastorale (catéchèse, animation, liturgie)

présence dominicaine auprès des jeunes universitaires

Objectifs

Présence auprès des reconnaissants

offrir un lieu de contact avec la tradition chrétienne

offrir un lieu d'approfondissement, de célébration, de soutien et de partage de la foi

Attentes

Proche du campus universitaire

Caractère familiale

Lieu qui permette de poursuivre les activités

Proche des dominicains

Besoins

Salle plus grande

Plusieurs salles pour les groupes

Bureaux individuels pour les animateurs

Lieu de prière

Compte-rendu de la consultation des sœurs dominicaines

1. Mission

- Au début, essentiellement pastorale universitaire. Avec le temps de nouveaux créneaux se sont ajoutés : accueil des étudiants étrangers et des mamans universitaires
- D'abord la Pastorale universitaire catholique tout en étant ouverte à d'autres traditions spirituelles
- Permettre aux jeunes de cheminer, de partager, d'entendre, de célébrer leur foi, de découvrir leur propre appel à la foi.

2. Objectifs

- Développer les valeurs chrétiennes
- Partage et cheminement en groupe
- Garder une présence chrétienne sur le campus universitaire
- Accueillir les étudiants étrangers en regard des valeurs de la foi
- Célébration de la foi (liturgie)
- Il doit, dans la mesure du possible, garder une teinte dominicaine. Dans le passé il a été imbibé de l'esprit dominicain : l'avenir est inconnu mais il faudrait essayer de le maintenir bien vivant.

3. Attentes

- Rester proche du Campus
- Rester proche des Dominicains
- Visibilité
- Fonctionnel
- Stationnement
- Espace de rangement
- Nombreuses sales qui, si non occupées, pourraient être louées
- Maintien de Cigogne dans la mesure du possible
- Présence dominicaine

4. Besoins

- Espace de rangement
- Local fermé pour Cigogne
- Salles de réunion polyvalentes
- bureaux individuels pour les animateurs
- Cachet familial

- Cuisine fonctionnelle
- Lieu de prière
- Un coin pour la buanderie

5. Autres réflexions

- C.E.B.L. est essentiel
- Il faut sensibiliser davantage le diocèse
- Une place pour Cigogne en attendant d'autres développements.

Dominicaines

Mission

Accueil étudiants étrangers et des
membres universitaires

permettre aux jeunes de cheminer, de
partager, d'entendre et de célébrer
leur foi. Leur permettre de découvrir
leur appel à la foi

Pastorale universitaire catholique
ouverte à d' autre confession

Objectifs

Accueil des
étudiants étrangers
en regard des valeurs
de la foi

Partage et cheminement en
groupe

Garder une présence
chrétienne sur le campus
universitaire

garder une couleur
dominicaine

celebration de la foi
(liturgie)
développer les valeurs
chrétiennes

Attentes

Rester proche du
campus

Nombreuses
salles qui, si non
occupées,
pourraient être
louées

Stationnement
Espace de
rangement

Fonctionnel
Visibilité

Maintien de
Cigogne dans la
mesure du possible

Présence dominicaine
Rester proche des
dominicains

Besoins

Cachet familial
Espace de
rangement

Salles de réunion
polyvalentes

Coin buanderie

bureaux individuels
pour les animateurs

Local fermé pour
Cigogne

Cuisine fonctionnelle

Lieu de prière

Commentaires

CEBL est essentiel

Place pour Cigogne en
attendant d' autres
développement

Sensibiliser le diocèse

Compte-rendu de la consultation des animateurs du CEBL

1. MISSION

- Présence de l'Église catholique auprès de la population étudiante universitaire, sur le campus de l'Université de Montréal.
- Notre mission d'exerce prioritairement auprès des jeunes adultes.
- Annoncer / proposer la personne de Jésus Christ à travers la tradition catholique.
- Le CÉBL œuvre dans un esprit de dialogue avec les autres traditions chrétiennes et favorise l'échange inter religieux et la recherche spirituelle.

2. OBJECTIFS

Les objectifs ont été définis à l'aide de mots clés. Il resterait à les formuler.

- Lieu de partage et d'échange
- Lieu d'approfondissement de la foi
- Célébration et liturgie
- Activités artistiques et récréatives favorisant la créativité et la fraternité
- Favoriser les échanges multi culturels
- Favoriser l'œcuménisme, le dialogue multi religieux, la recherche spirituelle
- Lieu de croissance humaine et spirituelle
- Entraide, fraternité
- Formation et étude
- Prière

3. ATTENTES

- Plus d'espace
- Lieu de culte à taille humaine, lieu de prière dans la maison
- Lieu multi fonctionnel
- Décoration, aménagement chaleureux, familial
- Proximité du campus
- Accès à un espace extérieur (jardin)
- Espaces de rangement adéquats
- Lieu d'accueil près de l'entrée
- Accueillir des étudiants (chambres)
- Garder le même mode de fonctionnement
- Un lieu vivant
- Avoir de la lumière

4. Besoins

- 2 petites salles de rencontre (rencontres à 2 ou 3)
- 2 salons pour des groupes de 15 (maximum). 1 salle avec vidéo, 1 salle avec grande table
- salle multi fonctionnelle (50-75 places)
- chapelle (20 places)
- cuisine, espace pour dîner
- bureau pour le directeur
- bureaux pour les animateurs (cloisonnés ?)
- secrétariat près de l'entrée
- espace d'accueil à l'entrée
- espaces de rangement

Animateurs

Mission

<p>prioritairement auprès des jeunes adultes</p>	<p>Le CEBL oeuvre dans un esprit de dialogue avec les autres traditions chrétiennes et favorise l'échange inter religieux et la recherche spirituelle</p>	<p>présence de l'Église catholique auprès de la population étudiante universitaire, sur le campus de l'université de Montréal</p>	<p>annoncer / proposer la personne de Jésus Christ à travers la tradition catholique</p>
--	---	---	--

Objectifs

<p>entraide, fraternité formation et étude</p>	<p>Activités artistiques et récréatives favorisant la créativité et la fraternité</p>	<p>Lieu d'approfondissement de la foi le dialogue inter religieux, la recherche spirituelle</p>	<p>celebration et liturgie Prière</p>
<p>Lieu de partage et d'échange</p>	<p>favoriser les échanges multi culturels</p>	<p>Lieu de croissance humaine et spirituelle</p>	

Attentes

<p>Accueillir des étudiants (chambres) Lieu d'accueil près de l'entrée</p>	<p>Accès à un espace extérieur (jardin) Décoration, aménagement chaleureux, familial</p>	<p>Plus d'espace Lieu multi fonctionnel</p>	<p>Espace de rangement adéquats Garder le même mode de fonctionnement</p>	<p>Proximité du campus Lieu de culte à taille humaine, lieu de prière dans la maison</p>
<p>Un lieu vivant</p>	<p>Avoir de la lumière</p>			

Besoins

<p>2 petites salles de rencontres (rencontres à 2 ou 3) espace près de l'entrée</p>	<p>secrétariat près de l'entrée 15 (maximum), 1 salle avec vidéo, 1 salle avec une grande table</p>	<p>1 salle multi fonctionnelle (50-75 places) bureaux pour les animateurs (cloisonnés?)</p>	<p>bureau pour le directeur espace de rangement cuisine, espace pour dîner</p>	<p>1 Chapelle (20 places)</p>
---	---	---	--	-------------------------------

Mission

Les axes principaux de la mission à partir desquels on peut classer le reste

Objectifs

Les objectifs correspondent à pouvoir proposer des activités nécessaires pour remplir la mission

Attentes

Les attentes peuvent se résumer à ce que le centre puisse réaliser les objectifs

Besoins

Les besoins peuvent se résumer à ce que l'environnement physique permette de répondre aux attentes

1 chapelle pour 15 personnes dans la maison

Lieu fonctionnel

1 lieu de célébration à taille humaine

Célébration de la liturgie
Activités de rayonnement

Garder le vitrail

Être un lieu pour faire connaître
Jesus et l'évangile



Être un lieu d'accueil

Accueil des étrangers
Accueil des manans
Activités d'intégration (camps de rentrée, dimanche des invités) *Lieu fonctionnel*

Proche du campus universitaire
Lieu d'accueil près de l'entrée
Chambre pour les étudiants
Secrétariat près de l'entrée
Local pour Cigogne

Être un lieu d'approfondissement de sa spiritualité

Groupes de croissance spirituelle
Prière



Le centre



Être un lieu de partage et d'ouverture
Dialogue inter religieux
Echange inter culturel
Activités d'échange et de partage

Lieu fonctionnel

2 salons pour des groupes de 15 personnes (maximum), 1 salle avec vidéo, 1 salle avec grande table

Proche des dominicains

Lieu fonctionnel

Être un lieu d'approfondissement de soi



Être un lieu de vie communautaire et de travail

Activités communautaires (repas, fêtes)
Activités artistiques et récréatives

Lieu familial et chaleureux

Groupes de partage
Formations et études

Lieu fonctionnel

Activités de travail et de fonctionnement

Lieu fonctionnel

2 petites salles de rencontres (pour deux ou trois)

un secrétariat
un bureau pour le directeur des bureaux pour les animateurs (cloisonnés ?)
buanderie
espaces de rangement stationnement

1 grande salle multi fonctionnelle et modulable (50-75 places)
1 système de son
1 cuisine fonctionnelle (mais sans lave-vaisselle) et un espace pour dîner
Pas de néon, mobilier "IKÉA"
Un foyer ou un poêle
1 petit auditorium au sous-sol
Garder les moulures

Mission



Le centre



Assumer une présence à caractère apostolique (pastorale)
Faire connaître Jésus Christ
l'évangile

Centre ——— Individu → Monde
Individu

Être un refuge étape
Être un lieu
d'accueil
de partage et d'ouverture
de vie communautaire
d'approfondissement de soi
d'approfondissement de sa spiritualité

Individu ——— Centre → Monde

Centre : Animateurs, instigateurs, locaux,
activités. D'inspiration catholique, et
plus particulièrement, dominicaine.

Individu : Ceux qui fréquentent le centre
(principalement des jeunes adultes
universitaires, toute religion
confondue)

Monde : Université, société, pays, monde, les
autres religions

**COMITÉ DE RE-LOCALISATION
DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Ordre du jour
De la rencontre du 16 décembre 2003 à 19h00
Au Couvent des dominicains**

7. Prière
8. Adoption de l'ordre du jour
9. Retour sur la rencontre du 2 novembre 2003
 - 3.1. Compte-rendu
 - 3.2. Affaires découlant
10. Retour sur les mandats confiés aux membres
11. Examen des options pour la re-localisation du Centre
12. Financement
13. Varia
14. Levée de la rencontre

**COMITÉ DE RELOCALISATION
DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Compte-rendu
de la rencontre du 16 décembre 2003**

Étaient présents : Benoit B., Sylvain B., Maurice B., André D., Christine H., Benoît L. et Emmanuel Praquin.

0. Ouverture :

Ouverture de la réunion à 19 h 15.

1. Prière :

La rencontre débute par un moment de recueillement et de prière animé par Maurice B.

2. Adoption de l'ordre du jour :

Proposée par : Maurice B.

Appuyée par : Emmanuel Praquin

L'ordre du jour est adopté à l'unanimité.

3. Retour sur la rencontre du 27 novembre 2003 :

3.1 Compte-rendu :

- Les membres du comité prennent connaissance du procès-verbal de la rencontre du 27 novembre 2003.

3.2 Affaires découlant :

- Maurice B. a transmis un accusé de réception à Jean-Luc D. relativement à la lettre concernant l'avenir du vitrail. Benoît L. se chargera d'écrire une lettre complémentaire à l'égard du processus de réflexion en cours.

4. Retour sur les mandats confiés aux membres :

Consultation MOAB (Mission, Objectifs, Attentes et Besoins) :

- Maurice B. et Emmanuel Praquin présentent un sommaire d'une consultation auprès des usagers qui a eu lieu le 11 décembre dernier;
- André D. présente deux sommaires des rencontres avec les sœurs dominicaines et les frères dominicains;
- Christine H. mentionne que les questions de consultation ont été transmises aux membres de Cigogne;
- Sylvain B. fera parvenir les questions aux membres du laïcat dominicain;
- Christine H. se chargera de la consultation auprès des anciens;
- Une fois les commentaires réunis, Emmanuel Praquin se chargera de préparer un rapport à être présenté le 15 janvier 2004 ou le 22 janvier 2004, selon la date où une rencontre avec Guy L. se tiendra.

Gymnase :

- André D. présente aux membres du comité les informations sur la superficie du gymnase (environ 4 500 pieds carrés) et sur les locaux adjacents (salle d'entraînement de 1 110 pieds carrés et piscine de 2 400 pieds carrés). Une courte période de discussion en découle.

Archevêché :

- Maurice B. fait part aux membres du comité de la nomination de Pierre B. comme vicaire épiscopal pour la région Nord du diocèse et qu'il va le rencontrer le 6 janvier 2004.
- Maurice B. fait part aux membres du comité qu'il a communiqué avec Gilles H., l'actuel modérateur à la Paroisse St-Germain-d'Outremont et de la teneur de leurs discussions (i.e. intérêt de l'UdeM pour l'ensemble des bâtiments et de divers organismes à l'égard du presbytère).
- Une période de discussion se tient à l'égard des maisons des congrégations religieuses du quartier. Maurice B. et André D. se chargent de communiquer avec l'association des supérieurs majeurs.

Zonage :

- Reporté.

Pouvoirs d'emprunt :

- Reporté.

Portfolio :

- Reporté.

Guy L. :

- Benoît L. se charge d'inviter Guy L. à rencontrer le comité pour discuter du volet financement.

Fondation Guy-Lespinay :

- Sylvain B. fait part aux membres du comité que la FGL a accumulé un montant de 87 500\$ lors d'une campagne liée à un éventuel réaménagement du CÉBL.

5. Examen des options pour la re-localisation du Centre :

- Les membres du comité discutent des diverses options :
 - Gymnase : coûts d'aménagement.
 - Presbytère : information à obtenir du modérateur.
 - Nouvelle construction ou déménagement de l'édifice actuel.

6. Financement :

- Les membres du comité s'entendent à l'effet que la question du financement sera tributaire des options privilégiées;
- On convient d'inviter Guy L. à rencontrer le comité dès que possible afin de discuter avec lui des avenues à l'égard d'une éventuelle campagne de financement.

7. Varia :

- Aucun.

8. Levée de la rencontre :

Levée de la rencontre : 22 h 00.

**COMITÉ DE RE-LOCALISATION
DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Ordre du jour
De la rencontre du 15 janvier 2004 à 19h00
Au Centre étudiant Benoît-Lacroix**

15. Prière
16. Adoption de l'ordre du jour
17. Retour sur la rencontre du 16 décembre 2003
 - 3.1. Compte-rendu
 - 3.2. Affaires découlant
18. Rencontre avec Guy L.
19. Rapport sur l'avancement des dossiers
20. Varia
21. Levée de la rencontre

**COMITÉ DE RELOCALISATION
DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Compte-rendu
de la rencontre du 15 janvier 2004**

Étaient présents : Benoît B., Sylvain B., Maurice B., André D., Christine H., Benoît L. et Emmanuel Praquin.

Invité : Guy L.

0. Ouverture :

Ouverture de la réunion à 19 h 10.

1. Prière :

La rencontre débute par un moment de recueillement et de prière animé par Benoît B..

2. Adoption de l'ordre du jour :

Proposée par : Benoît B.

Appuyée par : Emmanuel Praquin

L'ordre du jour est adopté à l'unanimité.

3. Retour sur la rencontre du 16 décembre 2003 :

3.1 Compte-rendu :

- Les membres du comité prennent connaissance du procès-verbal de la rencontre du 16 décembre 2003.

3.2 Affaires découlant :

- Benoît L. doit rencontrer prochainement Jean-Luc D. pour lui expliquer le processus de réflexion en cours.

4. Rencontre avec Guy L. :

Guy L. ayant généreusement accepté de rencontrer le comité pour discuter du volet financement lié à la relocalisation du CÉBL, Benoît L. résume brièvement les options envisagées par le comité puis cède la parole à Guy L. Les éléments discutés furent les suivants :

Diocèse :

- Le CÉBL est au service de l'Université de Montréal comme aumônerie et centre de pastorale universitaire et, à ce titre, est une œuvre ecclésiale. En conséquence, l'appui du diocèse est primordial, au même titre que le Centre Newman de l'Université McGill et les autres aumôneries universitaires (i.e. UQAM et Concordia);
- Le diocèse s'étant doté d'une solide organisation en matière de campagne de financement, il serait pertinent d'en obtenir le soutien dans l'organisation et le déroulement d'une éventuelle campagne du CÉBL et de la FGL;

- Il ne fait pas de doute que Mgr T. a à cœur de soutenir l'œuvre du CÉBL et il faudrait le rencontrer pour obtenir la collaboration du diocèse;
- La campagne de financement devra prendre en considération le fait que la présence du CÉBL repose d'abord et avant tout sur le diocèse et sur le soutien moral de la famille dominicaine, le soutien financier de celle-ci étant appelé à éventuellement diminuer.

Bienfaiteurs :

- L'élément primordial à considérer lors de la sollicitation auprès des bienfaiteurs actuels et éventuels est les motifs de la campagne (i.e. construction, maintien des opérations, etc...) et les projets qui bénéficieront de leurs contributions. À l'égard des projets, il serait important d'orienter distinctement la sollicitation pour chacun des projets du CÉBL et d'insister, le cas échéant, sur l'orientation sociale de certains.

Université de Montréal :

- Il serait utile de faire appel au Bureau de développement dans la mise en place de la campagne.

Sollicitation :

- Parmi les options de sollicitation, il y a les suivantes :
 - Quête dans les paroisses;
 - Sollicitation des communautés religieuses;
 - Sollicitation des diocèses environnants;
 - Programme de commandites;
- Un dossier de campagne adapté au bienfaiteur qui fait l'objet de la sollicitation devrait être préparé.

5. Rapport sur l'avancement des dossiers :

Contacts auprès des congrégations (André et Maurice) :

- Reporté;
- **Consultation MOAB (Mission, Objectifs, Attentes et Besoins) :**
- Cigogne (Christine) : deux réponses verbales;
- Laïcat (Sylvain) : une seule réponse;
- Emmanuel Praquin préparera un sommaire des commentaires obtenus dans le cadre de la consultation et le fera parvenir aux membres du comité en vue de la réunion du 22 janvier prochain.

Archevêché :

- Maurice B. est entré en contact avec Pierre L., responsable du conseil de fabrique de la Paroisse St-Germain-d'Outremont pour discuter de l'opportunité de location du presbytère. Le conseil de fabrique tient une rencontre au même moment que le comité et Maurice prendra des nouvelles et en fera part le 22 janvier prochain;
- La rencontre avec Pierre B., vicaire épiscopal pour la région Nord du diocèse, a eu lieu le 6 janvier dernier et s'est révélée très intéressante;

Développements à l'égard du projet de vente du terrain par les Dominicains :

- André D. fait part aux membres du comité que des demandes d'offre d'achat ont été récemment expédiées aux divers acquéreurs potentiels et que le délai de production des offres a été fixé au 30 janvier prochain.
- André D. fait part aux membres du comité qu'une architecte visitera bientôt la maison afin d'établir sa valeur patrimoniale.

6. Varia :

- Aucun.

7. Levée de la rencontre :

Levée de la rencontre : 21 h 45.

**COMITÉ DE RELOCALISATION
CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Ordre du jour
De la rencontre du 22 janvier 2004 à 19h00
Au Centre étudiant Benoît-Lacroix**

1. Prière
2. Adoption de l'ordre du jour
3. Retour sur la rencontre du 15 janvier 2004
 - 3.1 Compte-rendu
 - 3.2 Affaires découlant
4. Présentation et correction du rapport d'étape du comité
5. Préparatif pour le conseil d'administration du 26 janvier 2004
6. Varia
7. Date de la prochaine rencontre
8. Levée de la rencontre

COMITÉ DE RELOCALISATION DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX

Compte-rendu de la rencontre du 22 janvier 2004

Étaient présents : Benoit B., Sylvain B., Maurice B., André D., Christine H., Benoît L. et Emmanuel Praquin.

0. Ouverture :

Ouverture de la réunion à 19 h 10.

1. Prière :

La rencontre débute par un moment de recueillement et de prière animé par Christine H.

2. Adoption de l'ordre du jour :

Proposée par : Christine H.

Appuyée par : Emmanuel Praquin

L'ordre du jour est adopté à l'unanimité.

3. Retour sur la rencontre du 15 janvier 2004 :

3.1 Compte-rendu :

- Les membres du comité prennent connaissance du compte-rendu de la rencontre du 15 janvier 2004.

3.2 Affaires découlant :

- Sylvain B. se charge de transmettre les remerciements des membres du comité pour sa présentation et ses conseils à la rencontre du 15 janvier 2004.
- Maurice B. n'a pas réussi à rejoindre Pierre L., responsable du conseil de fabrique de la Paroisse St-Germain-d'Outremont, pour discuter de l'opportunité de location du presbytère.
- André D. fait part aux membres du comité qu'une architecte a visité la maison le 20 janvier afin d'établir sa valeur patrimoniale.

4. Présentation et correction du rapport d'étape du comité :

Les membres du comité discutent du contenu du rapport d'étape et s'entendent sur les éléments suivants :

- **Consultation MOAB (Mission, Objectifs, Attentes et Besoins) :**

Maurice B. présentera une mise en contexte à l'égard du processus de consultation et Emmanuel Praquin présentera la synthèse qu'il a préparé.

- **Comptes-rendus des réunions du comité :**

À l'aide des comptes-rendus, les membres du comité se partageront la présentation des items suivants :

- André D. présentera les options envisagées par le comité;

- Benoît B. présentera les questions relatives au financement;
- André D. fera une brève présentation de l'état de la situation à l'égard du projet de vente du terrain par les Dominicains.

5. Préparatif pour le conseil d'administration du 26 janvier 2004 :

Les membres du comité prévoient la répartition du temps consacré aux divers éléments de la manière suivante :

- **Consultation MOAB (Mission, Objectifs, Attentes et Besoins) :**
Présentation par Maurice et Emmanuel : 30 minutes;
Période de questions : 30 minutes.
- **Comptes-rendus des réunions du comité :**
On prévoit 1 heure pour cette portion.

6. Varia :

- Christine H. présente aux membres du comité les résultats de la réunion du conseil d'administration de l'Association Cigogne, tenue le 16 janvier 2004. Un processus de réflexion est engagé quand à l'avenir de Cigogne et quand à son incidence à l'égard de l'avenir du CÉBL. S'ensuit une période de discussion sur les diverses options (i.e. autonomie, statu quo ou réintégration).
- Les membres du comité s'entendent pour que soit suggéré une modification à l'ordre du jour de la réunion spéciale du 26 janvier 2004 afin qu'on consacre 30 minutes sur l'avenir de Cigogne (i.e. présentation et période de questions). En conséquence, la période prévue pour les comptes-rendus serait réduite à 30 minutes.

7. Date de la prochaine rencontre :

La prochaine rencontre du comité aura lieu le 12 février 2004 au Couvent St-Albert-le-grand, à 19 h 00.

8. Levée de la rencontre :

Levée de la rencontre : 21 h 30.

**Centre étudiant Benoît-Lacroix
Fondation Guy-Lespinay
Réunion spéciale des conseils d'administration
Lundi, le 26 janvier 2004-06-03**

Ordre du jour

1. Ouverture de la réunion spéciale
2. Prière
3. Adoption de l'ordre du jour
4. Comité de relocalisation – Rapport d'étape
 - 4.1 Présentation du rapport d'étape
 - 4.2 Période de questions
5. Prochaines étapes et mandats particuliers
6. Levée de la réunion spéciale

**COMITÉ DE RELOCALISATION
DU CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Ordre du jour
De la rencontre du 12 février 2004 à 19h00
Au Couvent St-Albert-le-Grand**

1. Prière
2. Adoption de l'ordre du jour
3. Retour sur la rencontre du 15 janvier 2004
 - 3.1. Compte-rendu
 - 3.2. Affaires découlant
4. Post mortem de la rencontre du 26 janvier 2004
5. Marge de crédit de la Fondation
6. Besoins en locaux
7. Option pour le déménagement
8. Portfolio
9. Varia
10. Date de la prochaine rencontre
11. Levée de la rencontre

BESOINS EN LOCAUX
Scénario 1 : Espéré

Locaux	Capacité nombre de personnes	Superficie en pi2 estimation
CEBL		
Salle de réunion avec grande table	15	250
Salle de réunion - salon	15	250
Salle de rencontres	4	100
Salle multi fonctionnelle	50	500
Cuisine	5	200
Salle à dîner	10	250
Secrétariat	2	250
Bureau du directeur	1	150
Bureau des animateurs	3	250
Chapelle	15	250
Espace d'accueil à l'entrée		200
Salles de bain (2)	2 s. de .b	2* 125
Espace de rangement		350
Salle des archives et papeterie		200
Salle de lavage		150
Stationnement	5 autos	
Rampe d'accès (poussettes, handicapés)		
Total CÉBL		3600
CIGOGNE		
Bureau des animateurs	2	250
Vestiaire		150
Total Cigogne		400
Grand total		4000

Scénario 2 : L'idéal

Locaux	Capacité nombre de personnes	Superficie en pi2 estimation
CEBL		
Salle de réunion avec grande table	15	250
Salle de réunion salon	15	250
Salles de rencontres	2 salles de 4	2* 100
Salle multi fonctionnelle	75	750
Cuisine	10	300
Salle à dîner	15	350
Secrétariat	1	200
Comptabilité et graphisme	2	250
Bureau du directeur	1	200
Bureaux des animateurs	3 bureaux	3* 175
Chapelle	25	400
Espace d'accueil à l'entrée		250
Salles de bain (2)		2 * 125
Espace de rangement		400
Salle des archives et papeterie		300
Salle de lavage		150
Stationnement	15 autos	
Rampe d'accès (poussettes, handicapés)		
Total CÉBL		5025
CIGOGNE		
Bureaux des animateurs	2 bureaux	2 * 200
Salle de réunion	15	250
Salle multi fonctionnelle	25	300
Vestiaire		150
Rangement		450
Espace pour ranger les poussettes		200
Total Cigogne		1 750
Grand total		6775

**COMITÉ DE RELOCALISATION
CENTRE ÉTUDIANT BENOÎT-LACROIX**

**Ordre du jour
De la rencontre du 29 avril 2004 à 19h00
Au Centre étudiant Benoît-Lacroix**

1. Prière
2. Adoption de l'ordre du jour
3. Retour sur la rencontre du 12 février 2004
 - 3.1 Compte-rendu
 - 3.2 Affaires découlant
4. Présentation des plans et devis
5. Campagne de financement
6. Varia
7. Date de la prochaine rencontre
8. Levée de la rencontre

