

Université de Montréal

Fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation dans le cadre de la recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale

par

Lucie Gélinau

Programme de Sciences humaines appliquées

Faculté des études supérieures

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en Sciences humaines appliquées

Juin, 2001

© Lucie Gélinau, 2001

Page d'identification du jury

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation dans le cadre de la
recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale

Présentée par :

Lucie Gélinau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Deena White, présidente du jury
Charles E. Caouette, directeur de recherche
André Morin, membre du jury
Lucie Mandeville, examinatrice externe
Guy Laflèche, représentant du doyen

Thèse acceptée le :.....

SOMMAIRE¹

L'objectif final de cette recherche doctorale consiste à proposer des fondements pour une « théorie ancrée » (*Grounded Theory*) de la conscientisation. Cet objectif résulte d'un long processus d'affinement.

Évolution de la problématique de recherche

L'intérêt que nous portons à la recherche-action participative (RAP) comme méthodologie de recherche fut à l'origine du projet doctoral. La RAP vise à la fois la production de connaissances, l'habilitation et la conscientisation des acteurs ainsi que le développement d'une action. Elle requiert la participation active des sujets ou bénéficiaires de la recherche à titre de cochercheurs. Elle fut développée et popularisée essentiellement par des chercheurs africains, latino-américains et indiens. Elle demeure, de nos jours, un outil principalement prisé par les scientifiques du Sud. Ayant eu la chance de prendre connaissance de cette méthodologie en Amérique centrale, nous souhaitons saisir l'occasion du doctorat pour explorer certains défis et enjeux liés à l'application d'une telle méthodologie de recherche en milieu québécois.

Pour ce faire, un projet de recherche-action participative fut mis sur pied, en collaboration avec un groupe de professeurs du milieu collégial. L'objectif initial de cette RAP témoin² était de développer une approche pédagogique permettant de lier l'école à la collectivité, où les élèves mettraient au service de leur communauté leurs compétences acquises en matière de développement durable et équitable, dans le cadre d'un stage d'études au Costa Rica.

En fonction des intérêts exprimés par les professeurs, l'objet de recherche doctorale fut initialement circonscrit à l'exploration de la dimension participative de la méthodologie : comment susciter et évaluer une participation hétérogène dans le cadre d'une RAP? La participation hétérogène réfère ici au travail conjoint, à titre de cochercheurs, de représentants du milieu universitaire, du milieu de l'enseignement et de la communauté élargie. Pouvait-on penser qualifier d'interdisciplinaire un tel travail où seraient mises à profit diverses formes de

¹ Note au lecteur : le masculin générique est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

² Le terme RAP témoin réfère à la recherche-action participative mise sur pied dans le cadre de ce projet doctoral et qui sert de terrain.

savoir, notamment commun, normatif, pratique et académique? Comment pouvait-on favoriser le dialogue entre ces savoirs tout en tenant compte de leurs forces et de leurs faiblesses respectives?

La RAP étant toutefois un processus ouvert, l'objectif du projet témoin fut en cours de route transformé. À la suite des premières rencontres de travail, le collectif constata qu'il était prématuré de chercher à lier l'école à la collectivité, le projet éducatif porteur manquant d'assises et de précision. Le collectif décida alors de se pencher spécifiquement sur la bonification du projet éducatif porteur, soit un stage d'études en écologie culturelle se déroulant au Costa Rica.

Par souci de congruence, la problématique de la recherche doctorale fut dès lors redéfinie à la lumière des données issues du monitoring³ de la RAP témoin. À l'analyse, il fut noté que les membres du collectif expliquaient de multiples façons la conscientisation et que les vues exprimées divergeaient de la définition classique de Paulo Freire⁴. Il leur était également difficile d'identifier les éléments d'une démarche conscientisante. Or le processus de conscientisation constituait une pierre d'assise importante à la fois pour la méthodologie RAP et le travail des enseignants du collectif. Tenant compte de ce fait, nous nous sommes alors intéressée à la conscientisation comme objet d'études : comment se vit-elle? comment peut-on la susciter? C'est ainsi que la recherche de fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation devint le nouvel objectif phare du projet doctoral, la finalité pratique poursuivie étant d'identifier des moyens pour aider le chercheur ou le pédagogue à mener à bien une activité conscientisante.

Méthodologie

Dans le cadre du projet doctoral nous avons préconisé l'utilisation d'une méthodologie souple permettant d'harmoniser la problématique doctorale à

³ Le monitoring réfère à l'idée d'enregistrer des données pour effectuer le suivi d'une activité et garder trace de son déroulement.

⁴ The *prise de conscience*, which is a human characteristic, results [...] in a person's coming face to face with the world and with concrete reality, which is presented as a process of objectification. Any objectification implies a perception which is conditioned by the elements of its own reality. The *prise de conscience* exists on different levels. There is a magic level as well as a level in which the objectified fact fails to be apprehended in all its complexity. If the *prise de conscience* goes beyond the mere apprehension of a fact, and places it critically in the systems of relationships within the totality in which it exists, it transcends itself, deepens, and becomes **conscientization**. This effort of the *prise de conscience* to transcend itself and achieve conscientization, which always requires one's critical insertion in the reality which one begins to unveil, cannot, I must repeat, be individual but social. [...] It would not be superfluous to repeat that conscientization, which can only be manifested in the concrete praxis (which can never be limited to the mere activity of the consciousness) is never neutral (Freire, 1973 : 148-149).

l'évolution de la RAP témoin. Nous désirions respecter ainsi les forces vives de la RAP, notamment sa dimension participative, tout en tenant compte des contraintes académiques de la production doctorale.

Pour ce faire, une première problématique et un premier cadre de travail furent proposés en fonction des intérêts énoncés par des enseignants du milieu collégial désireux de mettre sur pied une recherche-action participative. Cette RAP fut par la suite réalisée et monitorée. Elle fut qualifiée de témoin, du fait qu'elle servit de terrain au projet doctoral.

En se basant sur les données issues du monitoring, la problématique et la méthodologie de recherche doctorale furent harmonisées au réel du terrain. Un premier corpus de données fut ainsi créé à partir des retranscriptions des rencontres du collectif de recherche, des productions de groupe et des journaux de bord individuels. De l'analyse de ce premier corpus émergèrent certaines catégories clefs, dont celles de la conscientisation. La question de recherche doctorale fut dès lors définitivement circonscrite.

Désirant identifier les fondements du processus de conscientisation, le cadre théorique retenu fut celui de la *Grounded Theory* (théorie ancrée) de Glaser et Strauss. Ce cadre théorique invite le chercheur à s'investir d'une réalité en prenant les principaux protagonistes comme guides. Il permet de dégager, à partir des observations et du discours des sujets, les concepts clés qui se présentent, mettre en lumière les catégories qui les regroupent et repérer les liens qui les unissent de façon à faire émerger une théorie de la pratique.

Un nouveau corpus de données fut composé dans le but de saturer le concept de conscientisation. Ces données furent recueillies à l'aide d'exercices spécifiques de réflexion colligés dans les journaux de bord et d'entrevues individuelles et collectives. Les informateurs furent invités à réfléchir sur la conscientisation en se référant à deux champs d'expérience : 1) Le premier, en tant que cochercheurs engagés dans une RAP et vivant sa dimension conscientisante et 2) Le second, à titre d'éducateurs cherchant à « conscientiser » leurs étudiants aux réalités planétaires dans le cadre d'une activité d'éducation dans une perspective mondiale.

Les entrevues furent transcrites et codées selon les principes énoncés par Glaser et Strauss.

Résultats et applications

Les fondements théoriques proposés sont d'ordre empirique et non d'ordre formel. Ils se rapportent à deux sphères d'activités données (soit la RAP et l'éducation dans une perspective mondiale) et ne peuvent prétendre transcender ces réalités, bien qu'ils puissent fournir des pistes de réflexion intéressantes.

Les fondements proposés requerraient une validation élargie. Les catégories et les concepts identifiés devraient être confrontés et saturés à ceux émergeant des discours de groupes témoins apparentés et d'intervenants impliqués dans des RAP et des activités de conscientisation de nature diversifiée, histoire de maximiser les différences. Ceci n'a pu être fait pour des raisons de temps, de budget et de ressources humaines.

À l'issue de l'analyse des données, quatre grandes leçons en regard du processus de conscientisation ont pu être tirées :

1. Le défi de la conscientisation est triple : 1) susciter une prise de conscience, 2) susciter le passage à l'action, 3) encadrer et vivre l'action. Le processus de conscientisation porte donc à la fois sur la prise de conscience et l'action. Cette dernière est toutefois souvent laissée pour compte, notamment dans le milieu scolaire. Il serait donc important d'identifier des moyens d'intégrer à l'acte éducatif l'encadrement de l'action issue de la prise de conscience.

Le passage de la prise de conscience à l'action semble facilité et favorisé si : a) un soin particulier est apporté à outiller les participants en les mettant en présence d'exemples d'actions tout en les incitant à faire confiance à leur propre pouvoir créateur; b) les participants sont invités à choisir une action tout en s'interrogeant sur les moteurs de leur choix ; c) ils sont guidés et encadrés dans l'opérationnalisation de leur action.

2. L'approche habituelle est usuellement de dire que l'on conscientise « à » quelque chose. Or, il s'avère que si l'action doit être tenue en compte, on ne doit pas conscientiser « à » mais bien « en relation à » quelque chose. Cette nuance a un impact important, notamment sur la nature de l'objet à l'étude, des méthodologies employées et du véhicule choisi.

Ainsi, si l'on conscientise « à » quelque chose, l'information peut se limiter à une information théorique et objective. Les approches et les méthodes peuvent être conventionnelles, l'idée étant de faire passer une information.

Toutefois, si l'on conscientise « en relation à », il en va tout autrement. L'objet de conscientisation doit être saisi dans sa complexité : 1) le savoir formel,

notionnel et technique; 2) le savoir se référant aux valeurs culturelles et sociales dictant les attitudes et les comportements collectifs en regard de l'objet traité; et 3) une information plus subjective se rapportant aux motivations personnelles et aux valeurs des individus en regard des attitudes et des gestes adoptés par rapport à l'objet à l'étude.

Une attention doit être portée à la congruence intrinsèque des activités : leur forme et leur contenu doivent être harmonisés et ils doivent traduire les valeurs propres à l'objet de conscientisation.

L'animateur doit également cheminer et afficher une certaine intégrité en relation avec l'objet de conscientisation.

3. La conscientisation requiert un travail sur soi qui s'inscrit idéalement dans un travail collectif.
4. Les approches les plus susceptibles de susciter une prise de conscience présenteraient les caractéristiques suivantes : elles déstabilisent; elles s'ancrent dans le vécu des individus; elles permettent aux participants de prendre du recul par rapport à leurs discours et à leurs réalités quotidiennes; elles allouent une mise en commun des idées et des expériences; elles confrontent constamment les participants à un questionnement donné; elles valorisent la non-directivité tout en recherchant la participation de tous; elles touchent au concret et font appel à des dimensions autres que cognitives, telles que l'affectif et l'axiologique. Finalement, elles permettent aux individus de mettre de l'ordre dans leurs visions du monde.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	iii
Table des matières	viii
Remerciements.....	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 La problématique	5
1.1 Aux sources du projet doctoral.....	5
1.2 Quelques précisions sur la nature de la recherche-action participative, ses caractéristiques et ses finalités.....	6
1.2.1 Définition de la RAP	6
1.2.2 La recherche-action participative comme nouveau paradigme ..	13
1.2.3 Particularités méthodologiques de la recherche-action participative	15
1.2.4 Les forces et les faiblesses de la recherche-action participative	17
1.3 La recherche-action participative comme nouveau lieu de dialogue interdisciplinaire.....	29
1.3.1 Un seul mode ou plusieurs modes valides d’exploration du réel?..	29
1.3.2 L’exploration du problème dans la littérature : quelques exemples	30
1.3.3 Conclusion.....	34
1.4 Le point focal de la recherche doctorale	35
1.5 Les questions de recherche.....	38
1.6 Les objectifs de la recherche	38
1.6.1 Les objectifs généraux poursuivis	38
1.6.2 Les objectifs spécifiques poursuivis.....	38

1.6.3	Les objectifs secondaires poursuivis	39
1.7	Le terrain	39
1.8	Le cadre d'analyse.....	39
1.8.1	La « théorie ancrée » : ce qu'elle est	40
1.8.2	La pertinence de la « théorie ancrée » dans le cadre du présent travail de recherche	40
1.9	Les limites de cette recherche	42
1.10	Les contributions théoriques et pratiques envisagées.....	43
1.11	Les enjeux éthiques	44
CHAPITRE 2	La méthodologie	45
2.1	Genèse d'une recherche-action participative témoin	46
2.1.1	Objet proposé pour une recherche-action participative témoin..	46
2.1.2	L'à-propos de la méthodologie RAP pour répondre aux besoins énoncés	47
2.1.3	Considérations méthodologiques de la RAP à l'égard de l'objet proposé (lien école-collectivité dans une perspective de développement durable et équitable au Québec)	50
2.1.4	Proposition d'un canevas de travail.....	54
2.2	Formulation d'une première question de recherche doctorale et soumission d'un premier cadre méthodologique.....	61
2.3	Monitoring de la recherche-action participative témoin	65
2.4	Le réel : la RAP témoin suit son propre cours	66
2.4.1	Nature de l'expérience.....	66
2.4.2	Constat : divergences entre le projeté et le réel de la RAP témoin.	74
2.5	Reformulation de la question de recherche à la lumière du réel de la RAP témoin	76
2.6	Resserrement de la collecte de données	77
2.7	Modification de l'analyse des données en regard du terrain et de la nouvelle question de recherche	80

2.8	Quelques considérations éthiques en regard de la méthodologie.....	84
-----	--------------------------------------------------------------------	----

**CHAPITRE 3 L'analyse de données : Fondements pour une théorie
ancrée de la conscientisation 86**

3.1	La conscientisation.....	87
3.2	La prise de conscience.....	94
3.2.1	Le cadre	98
3.2.2	Les acteurs.....	108
3.2.3	L'objet de la prise de conscience	137
3.2.4	Les moyens et les approches qui favorisent la prise de conscience	154
3.2.5	Le temps	183
3.3	De l'action.....	185
3.3.1	La « non-action ».....	186
3.3.2	L'action	188
3.4	Le pont ou le passage de la prise de conscience à l'action.....	196
3.4.1	L'appropriation.....	196
3.4.2	L'identification de ressources et de potentialités d'action	200
3.4.3	L'habilitation et la responsabilisation (<i>empowerment</i>)	202
3.4.4	L'« opérationnalisation » du rêvé.....	203
3.5	En guise de conclusion à l'analyse.....	210

CONCLUSION..... 217

Bibliographie..... xviii

Annexes..... xxv

Annexe 1 :	Précisions sur le stage d'études en écologie culturelle	xxv
Annexe 2 :	Les défis éducatifs d'un développement durable et équitable	xxvii
Annexe 3 :	Sessions de travail tenues dans le cadre de la recherche-action participative, collège Lionel-Groulx	xxxviii
Annexe 4 :	Directives données pour le journal de bord.....	xl

Annexe 5 : Contrat d'entente signé par les participants au projet de RAP « Bonification du stage d'écologie culturelle »	li
Annexe 6 : Plan de cours du PERFORMA « Liens école-collectivité et applications pédagogiques ».....	lii
Annexe 7 : Plan de cours Éthique et politique, Famille technique	lvi
Annexe 8 : Ligne de vie du stage d'études en écologie culturelle	lxii
Annexe 9 : Exercice de prospective et outils d'animation pour la bonification du stage d'études en écologie culturelle	lxxvii
Annexe 10 : Matrice d'informations pour les besoins en matière de recherche, de concertation et de formation.....	lxxxix
Annexe 11 : Ébauche d'un procédurier	xciii
Annexe 12: Lignes directrices pour la bonification du plan de cours pour le stage d'études en écologie culturelle	xcvi
Annexe 13 : Facteurs incitants et contraignants relevés	xcix
Annexe 14 : Défis pratiques 1 : réflexions sur la conscientisation dans le cadre de projets d'éducation à la compréhension internationale.....	ci
Annexe 15 : Défis pratiques2 : la recherche-action participative. contribution des chercheur-es du Sud à l'Éducation relative à l'environnement (ERE).	cviii
Curriculum Vitae	cxii

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau I : Rigueur de la RAP en regard de la validité interne.....</i>	<i>24</i>
<i>Tableau II : Rigueur de la RAP en regard de la validité externe.....</i>	<i>25</i>
<i>Tableau III : Rigueur de la RAP en regard de la fidélité et de l'objectivité.....</i>	<i>26</i>

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 : Polysémie du concept « Recherche participative » et diversité des significations</i>	<i>9</i>
<i>Figure 2 : Plan de travail proposé pour une RAP portant sur le lien école-collectivité</i>	<i>57</i>
<i>Figure 3 : Étude d'un processus de RAP (1^{er} canevas proposé)</i>	<i>64</i>
<i>Figure 4 : Le processus de conscientisation.....</i>	<i>87</i>
<i>Figure 5 : Le processus de prise de conscience</i>	<i>97</i>
<i>Figure 6 : Les champs de l'objet prétexte à la prise de conscience.....</i>	<i>143</i>
<i>Figure 7 : Fondements pour une théorie ancrée de la conscientisation.....</i>	<i>215</i>

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

CRDI : Centre de recherches pour le développement international

ECI : Éducation à la compréhension internationale

EPM : Éducation dans une perspective mondiale

IISD : International Institute for Sustainable Development

ICAE : International Council for Adult Education

RAP : Recherche-action participative

En mémoire de Paul et de Marco, tous pour un et un pour tous

REMERCIEMENTS

Je souhaite particulièrement remercier :

- Claude Bourque, Christiane Carrère, Pierre Garnier, Pierre Laurendeau, Pierre Masse et Jean Thibault, pour leur enthousiasme, leur créativité et leur goût du dépassement. Ce travail n'aurait pu voir le jour sans eux;
- les personnes-ressources du collège Lionel-Groulx, notamment Claire Giroux, pour leur soutien et leur collaboration;
- Charles Caouette, qui, de par sa confiance, ses rires et sa rigueur intellectuelle, a su m'accompagner et me guider dans la découverte de ma propre voie créatrice;
- les professeurs et étudiants du SHA, qui, par leur goût de la connaissance, ont su alimenter et favoriser la réflexion et l'introspection;
- le CRSH et la FES, pour leur soutien financier;
- Paulette, pour sa générosité et sa présence oh! combien appréciées, dans les moments où le projet semblait sans fin;
- Gilles, Josée, Yves et Julie, pour leur appui indéfectible;
- Hélène, Valérie, Monique, Denise, Sylvie et Agathe pour leur présence auprès de Sébastien;
- Mmes Demers et Hétu, pour la révision linguistique;
- Victor, mon compagnon de vie, pour ses idées et ses questionnements incessants sur notre propre recherche de conscience et de cohérence;
- et Sébastien, pour son don d'amour et de vie, nouveau moteur dans mon cheminement de conscience et de cohérence.

« Never doubt that a small group of thoughtful committed citizens can change the world ; indeed it's the only thing that ever has »

Margaret Mead, anthropologue

INTRODUCTION

L'objectif final de la thèse doctorale consiste à proposer des fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation.

À l'origine, nous souhaitions saisir l'occasion du doctorat pour appréhender deux champs d'intérêt. D'un côté, nous référant à notre expérience pratique de plus de dix ans dans le domaine de l'éducation dans une perspective mondiale⁵, nous souhaitions explorer des questionnements récurrents, notamment en lien avec la nature des apprentissages et le transfert des acquis. De l'autre, habitée par nos expériences de terrain, notamment dans le cadre de notre travail auprès du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) en Inde, au Costa Rica et au Nicaragua, nous souhaitions mettre à profit des avenues méthodologiques « collaboratives » et conscientisantes, telles que celle de la recherche-action participative, populaires dans les pays du Sud mais peu connues au Québec.

L'idée première qui aiguilla le projet de thèse fut celle d'explorer une problématique se rapportant à l'éducation dans une perspective mondiale à l'aide de la recherche-action participative. En fouillant de façon plus approfondie la nature de cette méthodologie et ses enjeux épistémologiques et éthiques, nous nous sommes rapidement rendu compte que nous ne pouvions privilégier une telle

⁵ « L'éducation dans une perspective mondiale, sans constituer pour autant une discipline d'enseignement, influence les méthodes et les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Les apprenantes et les apprenants développent ainsi une connaissance critique des enjeux mondiaux, une prise de conscience de l'interdépendance mondiale ainsi que des habiletés leur permettant de traiter ces questions. De plus, ils acquièrent des valeurs qui rendront prioritaires le développement durable, la justice sociale pour les habitants du monde entier, la paix, les droits humains et les stratégies de développement économique, social et culturel bénéfiques pour toutes et tous. Enfin, ils seront en mesure de s'affirmer comme citoyennes et citoyens responsables engagés dans la création d'un avenir acceptable pour eux, leur communauté et pour tous les habitants de la planète » ACIDI, 1994 in Vigeant, 1995.

approche pour produire des connaissances doctorales, les résultats appartenant à toute l'équipe de travail : cochercheurs et chercheurs.

Nous avons alors opté pour l'étude de certains enjeux inhérents à la recherche-action participative (RAP) en entreprenant une recherche témoin qui porterait sur l'éducation dans une perspective mondiale (EPM). Pour ce faire, une RAP fut mise sur pied, servant de terrain pour le projet doctoral. Il y eut donc deux productions de connaissances en parallèle. D'un côté, celle résultant de la RAP en tant que telle, soit l'exploration, avec un collectif constitué de six professeurs de niveau collégial, d'une problématique d'EPM portant sur la bonification d'un stage d'études en écologie culturelle. De l'autre, une production de connaissances se rapportant au processus méthodologique inhérent à la RAP et qui constitua l'objet de notre projet doctoral.

L'affinement de l'objet de recherche doctoral

La RAP comporte quatre grandes caractéristiques : tout en étant résolument participative, elle vise la production de connaissances, la conscientisation des acteurs et l'instauration d'une action transformatrice. Dans le cadre du projet de thèse, nous nous sommes penchée en premier lieu sur sa dimension participative, pour éventuellement nous intéresser spécifiquement à la notion de « conscientisation ». Ces choix furent arrêtés en fonction des besoins des acteurs et des spécificités du terrain choisi. En effet, la recherche témoin visait initialement à développer une approche qui permettrait de construire un pont entre l'école et la collectivité. Pour y parvenir, la RAP témoin prévoyait faire appel à des acteurs provenant à la fois du milieu (savoir commun), du collège (savoir pratique) et de l'université (savoir académique), tous devant travailler conjointement à titre de cochercheurs au projet. En fonction des besoins et des enjeux énoncés, il nous semblait pertinent d'étudier les rapports de force et les interactions en regard de la participation pour en tirer des leçons théoriques et pratiques. Des modifications

importantes furent toutefois apportées au projet de recherche témoin, les membres du collectif optant pour se concentrer, dans un premier temps, sur la seule bonification du projet éducatif porteur. Les enjeux propres à une participation hétérogène perdant de leur portée, nous avons jugé nécessaire de redéfinir l'objectif de recherche du projet doctoral. À l'époque, on assistait à des discussions enlevées du collectif de travail RAP sur le concept de conscientisation, celui-ci revêtant des significations différentes pour chacun et faisant appel à des pratiques implicites. Nous décidâmes donc de porter notre attention sur la dimension de la conscientisation, de par les questionnements qu'elle soulevait et du fait qu'elle se révélait une pierre angulaire à la fois pour la RAP et l'ÉPM.

L'objectif final retenu fut donc celui de développer les assises d'une « théorie ancrée » de la conscientisation en se référant à l'expérience des acteurs, à la fois en tant que cochercheurs dans le processus de RAP et en tant qu'éducateurs dans un projet d'ÉPM. L'objectif pratique recherché fut celui de donner forme au savoir-faire implicite de façon à favoriser la conscientisation à la fois dans un contexte de recherche et d'éducation.

La teneur du présent manuscrit

La présente thèse fut rédigée en tentant d'illustrer ce cheminement de la pensée qui fut une dimension essentielle de l'aventure doctorale.

Le premier chapitre est consacré à la problématique. Nous y brosons en premier lieu un portrait de l'objet élargi de recherche : qu'est-ce que la RAP? quels en sont les attributs? quels en sont les principaux défis et enjeux? Les réponses données nous amènent à présenter notre position par rapport à l'interdisciplinarité. Celle-ci pourrait-elle être conçue comme le lieu de rencontre de diverses formes de savoir, telles que les savoirs académique, commun et pratique? À ce titre, la RAP deviendrait un lieu privilégié de dialogue interdisciplinaire. Une fois les référents

du projet bien établis, nous exposons l'évolution du questionnement doctoral qui, en bout de course, se cristallisa autour du concept de conscientisation.

Dans le second chapitre, nous exposons la démarche souple et évolutive mise sur pied pour harmoniser les exigences de la recherche doctorale à celles de la RAP. Nous articulons notre propos autour des étapes suivantes : 1) La genèse d'une recherche-action participative qualifiée de témoin, celle-ci étant utilisée comme terrain dans le cadre des études doctorales; 2) La formulation d'une première question de recherche doctorale et la soumission d'un premier cadre théorique à la lumière des intérêts des participants à la RAP témoin; 3) Le « monitoring » du terrain 4) La description du réel de la RAP témoin qui porta sur la bonification d'un stage en écologie culturelle au niveau collégial; 5) La transformation de la problématique de recherche doctorale en regard des données du « monitoring »; 6) Le resserrement de la collecte de données; 7) La démarche préconisée pour l'analyse de ces données dans le but de produire les fondements d'une « théorie ancrée » de la conscientisation.

Puis, nous laissons libre cours dans un dernier chapitre à l'analyse du processus de conscientisation : en quoi consiste-t-il? comment le susciter? quelles en sont les implications pratiques? Pour faciliter la lecture, nous avons scindé cette analyse en plusieurs sections. La première se penche sur la conscientisation dans son sens large. On y découvre que les praticiens désignent sous le terme de conscientisation à la fois le processus de prise de conscience, le passage à l'action et la réalisation de cette action. Les trois sections subséquentes se rapportent à chacun de ces grands éléments soit : la prise de conscience, l'action qui devrait en résulter et le pont qui permet le passage de la prise de conscience à l'action. Puis sont exposées les grandes leçons à retenir de cette analyse.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 AUX SOURCES DU PROJET DOCTORAL

Bombay, décembre 93. Nous parcourons, en compagnie de chercheuses, de femmes et d'enfants, des ruelles enserrées au sol détrempe. Le soleil se joue des vêtements suspendus ainsi que des cheveux des tout-petits haut perchés sur des échelles de bois. Une *leader* de la communauté nous informe, analyse normative à l'appui, de la situation des femmes et des enfants du quartier qui font l'objet d'une recherche sur l'incidence de la pauvreté sur la nutrition. Au détour du chemin, de jeunes apprenties couturières nous accueillent de leurs rires et sourires. La couture et autres formations sont un acquis important, poursuit la *leader*, pour ces jeunes épouses d'à peine quinze ans car elles seront mieux à même d'assurer le bien-être de leurs enfants en cas de répudiation. La jeune scientifique qui nous accompagne me traduit ces paroles, ajoutant de-ci de-là une information complémentaire.

De telles communautés engagées dans des processus de recherche participative, où des chercheurs se situaient en retrait alors que des *leaders*, hommes et femmes, présentaient la problématique à l'étude, nous en avons rencontrées plusieurs au cours de ces années où nous fûmes amenée à travailler auprès du Centre de recherches pour le développement international (CRDI). Ces rencontres susciterent

maintes discussions informelles et maints échanges passionnés, auprès de scientifiques latino-américains et indiens, sur l'importance de la conscientisation et de l'*empowerment* dans le cadre de la recherche, sur la nécessité de développer des projets significatifs permettant l'habilitation des communautés par le savoir.

C'est de ces expériences qu'est né le désir de nous pencher sur la recherche-action participative (RAP) dans le cadre d'un projet doctoral. Serait-il bénéfique et possible, au Québec, d'utiliser une telle méthodologie pour favoriser le changement social dans une perspective de développement durable et équitable? C'est cette question qui, à l'origine, aiguillonna notre réflexion.

1.2 QUELQUES PRÉCISIONS SUR LA NATURE DE LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, SES CARACTÉRISTIQUES ET SES FINALITÉS

1.2.1 Définition de la RAP

La recherche-action participative se développa dans l'hémisphère Sud en réaction aux approches exogènes de la recherche coloniale et postcoloniale, et en réaction aux pratiques paternalistes de développement. Pensée et largement utilisée par les chercheurs des pays du Sud (Fals-Borda et Rahman, 1991; Park *et al.*, 1993; Bernard *et al.*, 1988; Maguire, 1987), la recherche-action participative vise à démocratiser le savoir en invitant les populations à l'étude à participer activement au processus de recherche, à s'en approprier les résultats et ainsi favoriser le changement social.

Ancrée dans les traditions de la théorie critique et matérialiste historique, la recherche-action participative met au cœur de son action, outre la création d'un savoir, la conscientisation de l'individu et le rôle de la praxis dans la

transformation sociale⁶. Elle vise à favoriser la prise en charge des communautés et leur autonomie via :

- le développement endogène de projets de recherche;
- une analyse critique par les membres d'une communauté de leur situation, de leurs besoins et de leurs aspirations;
- la constitution, le renforcement et la maîtrise de savoirs et de compétences, souvent indigènes.

La recherche participative embrasse donc trois grands axes de travail : la production d'un savoir critique, la conscientisation qui favorise l'appropriation de ces savoirs, et l'action (Fals-Borda et Rahman, 1991; International Council for Adult Education - ICAE, 1975, 1988, 1991; Park *et al.*, 1993).

Elle est d'abord une **activité de recherche**. Elle se distingue de la recherche ethnographique ou qualitative traditionnelle du fait qu'elle invite les informateurs ou sujets d'étude à devenir des cochercheurs. En tant que tels, les participants à l'étude doivent activement intervenir dans la définition de la problématique, dans la constitution des outils, dans les activités de collecte, d'analyse et de diffusion.

La RAP est aussi une **activité de conscientisation**. Dans le cadre d'échanges dialectiques, les participants et les chercheurs développent en commun un

⁶ Ces projets semblent s'inspirer de travaux et de réflexions engagés sur la pratique éducative. À titre d'exemple, plusieurs chercheurs avec lesquels nous avons dialogué en Amérique latine, se sont référés à l'œuvre du Brésilien Paulo Freire (1983, 1973) en alphabétisation et en formation rurale, portant sur la conscientisation et la lutte à l'oppression. Le succès obtenu suite à l'utilisation de telles approches, contrastant avec les échecs ou les faibles retombées d'approches éducatives ou de développement plus conventionnelles, a d'ailleurs piqué la curiosité d'éducateurs des pays du Nord, amenant certains à introduire les pratiques « *freiréennes* » dans un cadre formel d'éducation (Solorzano, 1989; Alschuler, 1980; Shor, 1992).

regard critique sur les faits étudiés et les situent dans un système d'interdépendance plus vaste.

De la RAP doit finalement émerger une **action transformatrice**, une action visant à ébranler les structures et les attitudes perpétuant l'injustice, l'oppression et l'avilissement.

La RAP se démarque donc de la recherche-action traditionnelle de par la nature de la participation demandée et de par l'engagement social exprimé.
Polysémie du concept et diversité des significations

Dans la littérature, la terminologie semble parfois confondante. On y parle de recherche-action, de recherche-action intégrale, de recherche-action participative, d'enquête-participation, de recherche participative, de recherche coopérative, etc. Ces termes prennent des sens divers selon les auteurs et selon les milieux. Les différences semblent résider principalement dans la perception de la participation et dans l'importance à accorder à la conscientisation politique. Pour faciliter la présente démonstration, les termes les plus courants seront répartis schématiquement sur deux axes :

- l'abscisse, qui représente le degré d'appropriation de la recherche par les acteurs, allant d'une faible participation à une participation de plus en plus marquée;
- l'ordonnée, qui représente l'importance accordée (de minimale à maximale) au processus de conscientisation dans le cadre de la recherche (voir figure 1, p.9).

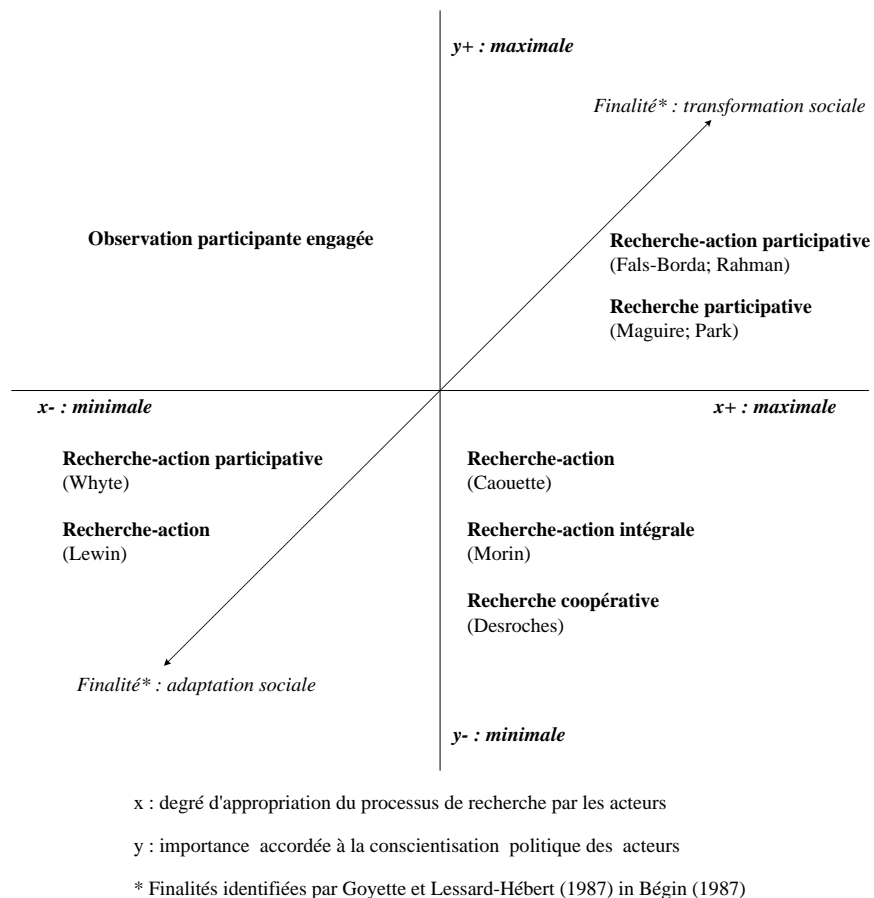


Figure 1 : Polysémie du concept « Recherche participative » et diversité des significations

Quadrant x- y-

Le concept de recherche-action de tradition américaine remonte aux années 40, avec les travaux de Kurt Lewin. Celui-ci amena une critique constructive des méthodologies des sciences sociales de l'époque, valorisant la dimension appliquée de la recherche (résolution de problèmes) et la contribution de l'étude de l'action à l'avancement des connaissances (Sanford, 1981). Il prôna notamment une plus grande participation des sujets à l'étude, dans le processus de résolution de problèmes présentant un intérêt particulier pour les gestionnaires ou les chercheurs universitaires (Kinsey, 1987).

Plusieurs des projets de recherche colligés par Whyte *et al.* (1991) sous le terme de recherche-action participative partagent à notre avis plusieurs paramètres communs avec l'univers de la recherche-action de Lewin. Soulignons :

- la non-considération de la dimension de la conscientisation politique;
- la faible appropriation par les sujets du processus de la recherche bien que ceux-ci soient activement impliqués dans l'identification des moyens de résolution de problèmes, dans la collecte des données et dans l'analyse à titre d'informateurs clés.

La recherche-action participative telle que définie par Whyte *et al.* (1991) s'alimente ici à la réflexion théorique portant sur les systèmes sociotechnologiques, et aux travaux en gestion mettant en lumière l'importance de la concertation entre patrons et ouvriers dans la résolution de problèmes. L'objectif recherché en est un d'efficience. À titre d'exemples, citons les travaux réalisés chez Xerox pour une restructuration compétitive des activités mettant à contribution les efforts conjoints des ouvriers et du patronat (Pace & Argona, 1991) et les travaux parrainés par l'Université Cornell portant sur l'analyse historique du complexe coopératif Mondragón dans le pays basque espagnol (Whyte, 1991).

Quadrant x^+ y^-

La recherche-action, la recherche coopérative et la recherche-action intégrale partagent un certain nombre de caractéristiques (Morin, 1992; Caouette, 1991; Bégin, 1991; Desroches, 1982) :

- elles produisent des connaissances (tels la généralisation des acquis, le développement ou l'adaptation de nouvelles pratiques, le développement de nouvelles connaissances épistémologiques sur le processus de construction et d'appropriation des connaissances);

- elles ont un effet de changement personnel ou collectif (transformation d'une action, transformation d'un comportement, transformation sociale);
- elles reposent sur la préhension empathique d'une réalité, et non sur la reproduction d'un phénomène.

Leur grande particularité est toutefois d'impliquer de concert dans le processus de recherche les acteurs et les chercheurs, et ce, à toutes les étapes, y compris celles de la conception de la problématique, de la définition de la méthodologie, de la collecte des données, de l'analyse et de l'évaluation. Les acteurs deviennent cochercheurs. Ils œuvrent conjointement à définir le problème et à y trouver des solutions. Les finalités et objectifs de la recherche ne sont plus définis en fonction des besoins des gestionnaires et des universitaires, mais en fonction des besoins des sujets.

Elles comportent trois éléments clés : la production de connaissances, le développement d'une action ainsi que la formation et le perfectionnement des acteurs. Il n'y est point question d'engagement idéologique, si ce n'est celui du respect de la démocratie (Morin, 1992; Desroches, 1982).

Quadrant $x^+ y^+$

La recherche participative ou recherche-action participative issue des pays du Sud est de loin la plus radicale idéologiquement. Comme c'est le cas dans la recherche-action intégrale et la recherche coopérative du quadrant $x^+ y^-$, les participants sont considérés comme des chercheurs à part entière; en effet, ils doivent s'appropriier à la fois la problématique et le processus de recherche.

Mais de plus, la recherche devient un lieu de conscientisation et d'habilitation (*empowerment*). Il doit en émerger une action transformatrice visant à ébranler les structures et les attitudes qui perpétuent l'injustice

sociale, l'oppression et l'avilissement (Kinsey, 1987; Fals-Borda, 1992; Rahman, 1993; Maguire, 1987).

Elle comporte trois éléments clés : la construction d'un savoir endogène, un processus de conscientisation et la mise au monde d'une action transformatrice.

Fals-Borda (1992) résume bien l'esprit qui anime cette conception de la recherche-action participative :

We should recall that participatory action research, while emphasising a rigorous search for knowledge, is an open-ended process of life-and-work, or *vivencia*⁷; a progressive evolution towards an overall structural transformation of society and culture; a process that requires ever renewed commitment; an ethical stand, self-critique, and persistence at all levels. In short, it is a philosophy of life as much as a method (Fals-Borda, 1992 : 18).

Ces pratiques émancipatrices ont également inspiré le développement de recherches participatives au Nord, notamment dans les milieux communautaires, auprès des exclus et dans les milieux d'intervention féministes. Notons, parmi tant d'autres, les travaux de Patricia Maguire (1987) auprès de femmes battues et ceux de Comstock et Fox (1993) sur la lutte menée par les citoyens pour la relocalisation de leur ville suite au réaménagement par le gouvernement américain du barrage de Bonneville (États-Unis).

⁷ « Vivencia : By which a person finds fulfilment for his/her being not in the working of the inner self but in the osmotic otherness of nature and the wider society, and by learning not with the brain alone but also with the hearth. » (José Ortega y Gasset *in* Fals Borda, 1992).

1.2.2 La recherche-action participative comme nouveau paradigme

Plus les auteurs revendiquent une pleine participation des sujets au processus de recherche, plus ils accordent de l'importance à la conscientisation politique au sein de ce même processus, plus ils s'affichent comme tenants d'un nouveau paradigme et non comme simples utilisateurs d'un nouvel ensemble de méthodes fidèles à une idéologie positiviste (Hall, 1994; Rahman, 1993; Caouette, 1991; Maguire, 1987).

Cette position est particulièrement marquée pour les tenants de la recherche participative (quadrant x y). Pour étayer leur position, outre leur argumentation issue de la pratique populaire, ils puisent principalement à la théorie critique [notamment les travaux d'Habermas (1976) sur la connaissance], au matérialisme historique [notamment les réflexions de Gramsci (1971) sur la praxis], au structuro-marxisme [notamment les travaux de Freire (1973, 1983) sur la conscientisation], et au pragmatisme [notamment les travaux de Dewey (1966)].

Point n'est ici notre intention de présenter le détail de cette argumentation qui a fait l'objet de nombreux écrits méthodologiques en sciences sociales. Patricia Maguire (1987) présente ainsi les principaux postulats ontologiques et méthodologiques de ce paradigme :

- La réalité sociale est le fruit d'une construction collective et humaine qui s'inscrit dans l'histoire. À ce titre, un chercheur ne peut être un observateur objectif et impartial de cette réalité puisqu'il en est lui-même l'un des acteurs. Toute grille d'analyse, tout instrument élaboré pour saisir cette réalité complexe met en jeu une série de filtres teintés par l'appartenance culturelle, sociale ou politique du chercheur. Il importe au chercheur de reconnaître l'importance de la subjectivité humaine dans la constitution de ce savoir.

- La subtilité de la complexité sociale ne peut toujours être adéquatement saisie si une distance est maintenue entre le chercheur et son « objet » d'étude. L'empathie, le partage, les échanges et les relations interpersonnelles permettent de prendre connaissance de la richesse de l'expérience humaine et de mieux saisir le sens que les personnes donnent à leurs propres actions et expériences.
- La finalité porte non pas sur la recherche de lois universelles, mais sur la reconnaissance de la diversité et de la spécificité. La recherche se réalise auprès des gens ordinaires, voire marginaux, dans le milieu qui leur est propre. Elle vise à développer auprès de ces personnes une perception critique de leur réalité et à développer leurs habilités à contrôler leur propre destinée.
- Les phénomènes sociaux complexes peuvent difficilement être réduits à des variables mesurables à moins de ne perdre une partie de leur essence et de leur signification. Une méthodologie qualitative est essentielle à la saisie de cette réalité complexe et à la recherche de sens.
- Le paradigme dominant de recherche vise à connaître dans le but de mieux prédire et contrôler la nature, le comportement humain et le fait social. La recherche participative cherche à mettre en lumière l'agenda politique d'une recherche présumée neutre et objective en soulevant des questions comme celles-ci : Qui profite des résultats de la recherche? Qui décide des priorités? Qui détermine la nature du problème? En quelle façon la recherche contribue-t-elle au maintien du *statu quo*? La recherche participative vise à répartir de façon plus équitable ce contrôle sur le savoir, en permettant notamment aux personnes exclues et opprimées d'avoir voix au chapitre. La recherche, en permettant la constitution d'un savoir endogène, doit devenir un moyen d'autodétermination et de transformation sociale.

- Le chercheur ne peut être impartial. Il doit être conscient des utilisations possibles des résultats de ses travaux, et tendre à mettre la recherche au service de ceux qui ont peu de pouvoir.

En bref, la recherche participative repose sur les postulats philosophiques et théoriques suivants :

- Les travaux de recherche en sciences sociales ne peuvent prétendre à la neutralité. La connaissance est un rouage du pouvoir, et sa construction répond à des intérêts de classe, de genre, etc.
- Il est possible et souhaitable à la fois d'agir et de réfléchir sur l'action dans un processus dialectique.
- L'action humaine est le moteur de l'histoire, et la prise de conscience de ce pouvoir peut influencer sur le cours de l'histoire.

1.2.3 Particularités méthodologiques de la recherche-action participative

La recherche-action participative se distingue également des recherches classiques de par sa méthodologie. Bien que la RAP soit hautement malléable, devant s'adapter et innover en fonction des milieux socioculturels d'intervention, on peut dégager un certain nombre de lieux communs (Bernard *et al.*, 1988 : 18-22) :

- La recherche participative fait tout d'abord large place à des méthodes interactives s'inspirant de la notion du dialogue de Paulo Freire et de l'animation rurale africaine, pour faciliter le développement d'une relation d'échanges entre les chercheurs et les répondants; les premiers étant les détenteurs d'un savoir spécialisé et de connaissances permettant de mener à bien le projet de recherche; les deuxièmes détenant des connaissances multiples sur l'environnement dans lequel se déroulera le

projet de recherche et ayant des visions du monde qui influenceront fortement l'utilisation et l'appropriation des résultats de ce même projet suite au départ des chercheurs. Pour établir et maintenir ce dialogue, les chercheurs sont donc appelés à jouer un rôle déterminant à titre d'animateur.

- Le processus de recherche fait large place à une première étape exploratoire où les chercheurs se familiarisent avec les contextes sociopolitique et culturel, puis établissent un premier contact avec les communautés qui seront impliquées dans le processus de la recherche. Cette étape peut exiger l'établissement d'un plan préliminaire d'interventions de même que l'établissement de paramètres. Dans cette étape, le chercheur doit prévoir l'application de techniques en vue d'amener la collectivité à entretenir un dialogue structuré (Bernard *et al.*, 1988 : 19).
- Cette première étape est généralement suivie d'une seconde où les chercheurs et la population identifient et/ou délimitent ensemble le problème ou la question de recherche. Idéalement, la problématique est définie par la communauté ou, au pis aller, discutée et revue par celle-ci. L'objectif pour les chercheurs est alors double : s'imprégner des points de vue des collectivités et amener celles-ci à une meilleure compréhension des relations causales et des hypothèses, afin de permettre le développement en commun de questions de recherche et de paramètres d'analyse. Les techniques et méthodes utilisées peuvent emprunter à l'éducation non formelle (discussions en petits groupes, théâtre, films, photos, dessins, etc.).
- La collecte et l'analyse de données intègrent également (et idéalement) cette dimension interactive. Les chercheurs contribuent au projet en mettant à profit leurs connaissances spécialisées en développant et en appliquant des techniques de classement ou de collecte de données ou en

établissant des paramètres expérimentaux (surtout en milieu agricole). Dans certains cas, les répondants recueillent et classent eux-mêmes les données et réalisent les expériences; dans d'autres, l'ensemble des opérations est entrepris par les seuls chercheurs et leurs adjoints qualifiés. Mais peu importe la façon dont les données sont recueillies, le dialogue instauré permet aux membres des communautés d'acquérir une compréhension générale du procédé et de ses finalités (Bernard *et al.*, 1988 : 21). Dès que l'information est recueillie, elle est immédiatement renvoyée aux répondants pour analyse et interprétation « dialogiques ».

- La formulation et la mise au point d'une action collective, sur la base des résultats de l'activité de recherche et visant à améliorer la qualité de vie de la communauté, constituent une dernière étape importante de la méthodologie (Bernard *et al.*, 1988 : 21).

1.2.4 Les forces et les faiblesses de la recherche-action participative

La recherche participative et les méthodes interactives doivent répondre à de multiples défis. Nous inspirant principalement de Bernard *et al.* (1988), nous relevons les suivants :

Comment définir la participation?

En effet, ne participe pas qui veut dans le cadre d'une recherche participative. Des limites de temps et de ressources ainsi que des choix idéologiques et méthodologiques de la part des chercheurs peuvent entraîner une sélection des participants et orienter la nature et l'étendue de leur participation.

La nature de la participation est également révélatrice du tissu socioculturel propre au contexte dans lequel se déroule la recherche scientifique : les

valeurs et les attributs associés à la participation sont-ils les mêmes dans les pays du Sud que les pays du Nord? Qui peut prendre la parole compte tenu des rapports de force mis en présence? Les chercheurs doivent considérer des variables telles que les rapports hommes / femmes, l'âge des participants, les castes en présence, la pratique et l'expression du religieux, les classes sociales, les métiers et les fonctions sociales, qui tous coloreront plus ou moins fortement la nature de la participation.

Puis, opèrent les habiletés propres aux personnes : la facilité d'expression, le niveau de connaissances, les habiletés intellectuelles, le savoir-faire. Toutes interféreront sur la nature de la participation.

Comment susciter la participation?

Les habiletés mêmes du chercheur à susciter le dialogue et à favoriser la participation demeurent cruciales dans ce processus. Un des défis qui s'imposent est celui d'intéresser les décideurs, les professionnels et les citoyens à participer à une recherche évaluative de nature interactive.

D'abord, les partenaires ont souvent peu de temps à y consacrer. [...] Ensuite, l'entreprise peut sembler menaçante; une évaluation interactive centrée sur l'étude du processus interpelle directement les acteurs et risque de mettre en évidence leurs difficultés ou de les identifier dans un contexte politiquement et économiquement instable. Il devient alors important que les chercheurs puissent démontrer qu'évaluer ne veut pas nécessairement dire porter un jugement sur leurs actions et que l'évaluation à laquelle ils les convient contribuera à améliorer leurs interventions, leur qualité de vie et apportera des bénéfices à court terme (Ouellet *et al.*, [1993] in Verhas *et al.* [1996]).

La participation des sujets au processus de recherche n'est donc pas gagnée d'avance. Il est essentiel de bien en saisir la nature et d'en évaluer les impacts d'un point de vue éthique.

Le chercheur comme animateur : un rôle parfois difficile

Démontrer des aptitudes pour la vulgarisation et pour l'animation de groupes représente une exigence peu habituelle pour les chercheurs plutôt formés pour utiliser des procédés d'analyse rigoureux. À ces talents de chercheur, d'animateur et de vulgarisateur doit aussi s'adjoindre celui de formateur, l'apprentissage étant une composante importante de la recherche participative.

Le chercheur doit aussi présenter des habiletés d'écoute et une ouverture à reconsidérer ses points de vue, à les réévaluer et à les modifier si besoin est, tout en usant de diplomatie si les idées exprimées ne peuvent être considérées pour des raisons techniques, éthiques ou de rigueur scientifique.

Ici aussi, le chercheur doit être en mesure d'évaluer la qualité de la communication et du dialogue instaurés pour en saisir l'impact sur la nature des données recueillies et en tenir compte lors de l'analyse.

L'équipe de chercheurs doit donc allier à la fois connaissances, aptitudes de communication, de vulgarisation et de médiation, le tout accompagné d'une bonne dose d'humilité, ce qui représente un alliage peu commun.

L'action : dimensions pratiques, méthodologiques et éthiques

Cette problématique soulève quantité de questions. L'action entrevue est-elle supportée par la seule vitalité des chercheurs? Si oui, la motivation risque-t-elle de s'étioler avec la fin du projet et entraîner ainsi la mort de l'action entrevue? Comment favoriser la prise en charge de l'action par la communauté ainsi que l'épanouissement du projet suite au départ des chercheurs?

Les compétences et les contacts des chercheurs (relations au pouvoir) expliquent-ils en partie la réussite de l'action? Laissés à eux-mêmes, les membres de la communauté pourraient-ils espérer atteindre les mêmes résultats? Le contexte socioéconomique permet-il la continuité du projet? Quelles seront les pressions des différents milieux (culturel : rapport entre hommes et femmes; local : rapports aux grands propriétaires terriens; national : politiques d'accès au crédit; international : programmes d'ajustement structurel en lien avec la dette, pression des consommateurs du Nord) qui pourront influencer sur la survie du projet une fois l'équipe de recherche dissoute? Sont ici soulevées de nombreuses questions d'éthique et de faisabilité, surtout lorsque le travail est entrepris auprès de groupes démunis et marginaux, par exemple les communautés autochtones ou minoritaires, les analphabètes, les groupes religieux stigmatisés (musulmans ou hors castes en Inde) et les femmes.

Doivent aussi être soulevées la nature des intérêts propres aux participants et aux chercheurs ainsi que les attentes de chacun. Les résultats visés par les chercheurs et la communauté sont-ils les mêmes? Les attentes de la communauté sont-elles réalistes? Comment allier les exigences de l'examen scientifique rigoureux et l'attrait d'une action fondée sur des résultats préliminaires? Privilégier l'action pourrait venir court-circuiter le processus de la recherche. Par ailleurs, lorsque les participants peuvent faire en sorte que les deux fils dynamiques de la recherche et de l'action se renforcent l'un l'autre, la recherche participative peut devenir un mode puissant de recherche appliquée (Bernard *et al*, 1988 : 35).

Demeure toute la problématique de résultats négatifs. Qu'advient-il si les résultats vont à l'encontre des objectifs recherchés par la communauté ou s'ils démontrent l'impertinence d'une action? L'équipe de recherche doit

envisager des moyens de rendre constructifs les résultats négatifs, permettant ainsi aux membres de la communauté d'identifier de nouvelles avenues.

Le travail participatif auprès des communautés démunies : des défis singuliers

Comment entreprendre un travail auprès de communautés analphabètes, sous-scolarisées ou souffrant d'illettrisme? Quel impact ces manques peuvent-ils avoir sur la pensée logique et analytique des participants?

L'absence d'une connaissance scientifique générale permettant d'évaluer les pratiques et de comprendre les relations de cause à effet restreint habituellement l'analyse à des observations immédiates à l'intérieur d'un contexte social ou écologique limité. Une connaissance infime ou déficiente de l'expérimentation peut amener bon nombre de gens à considérer un tel exercice comme un gaspillage de ressources restreintes (Bernard *et al*, 1988 : 32).

Apprenant à connaître les limites des répondants, le chercheur doit trouver un lieu commun où il pourra consolider et susciter la participation volontaire et ainsi maximiser les bénéfices réciproques tout en palliant par sa propre contribution et celle de l'équipe aux lacunes scientifiques de ses partenaires.

Le temps

Une recherche participative implique une question de temps; temps pour établir de solides contacts, pour bâtir une crédibilité, pour amorcer et entretenir le dialogue, pour assurer l'encadrement méthodologique favorisant la validité scientifique, pour assurer la gestion communautaire du projet.

Prendre le temps suppose à la fois souplesse et rigueur. Souplesse dans les pays du Sud pour pallier aux intempéries, aux bris ou absences de moyens de

communication, aux rythmes propres des communautés; souplesse et rigueur au Sud et au Nord pour ne pas outrepasser le plan de travail élaboré avec les acteurs et se plier aux horaires de travail. Le processus de recherche interactif et participatif exige que les acteurs aient accès aux résultats en cours de recherche, et pour ce faire, les chercheurs doivent être productifs et efficaces dans leur travail. Rapidement, les données sont saisies, analysées, puis donnent lieu à la production de textes préliminaires vulgarisés ou à des présentations.

La rigueur scientifique

Ici repose peut-être le défi majeur de la recherche participative. Comment en assurer toute la rigueur scientifique? Des critiques acerbes ont été émises à cet égard. La recherche participative comporte-t-elle véritablement une démarche scientifique? Bien qu'elle puisse se révéler une forme de pédagogie intéressante, peut-elle à titre de recherche parvenir à dépasser le niveau de la description aléatoire ou de l'expérimentation par tâtonnements (Bernard *et al.*, 1988 : 32-48)?

Ici, tout semble dépendre de l'art de bien balancer l'expertise des chercheurs et celle des membres de la communauté. Les chercheurs jouent un rôle crucial en assurant l'encadrement de la démarche scientifique notamment en regard de la validité interne, de la validité externe et de la fidélité (voir tableau I, II et III, p.24). Les membres de la communauté favorisent notamment, de par leur participation active à toutes les étapes du processus, la validité interne des données.

Est aussi objet de débat l'engagement du chercheur envers la communauté et la problématique à l'étude. Quelles sont les répercussions possibles d'un tel engagement sur l'objectivité (voir tableau III, p.26) de la démarche scientifique?

En fait, « sous une apparence de facilité, la recherche-action demeure exigeante à cause de l'engagement, du changement, des méthodes, des formes de communication et du type d'analyse qu'elle exige » (Bégin, 1991 : 100). Pour répondre à ces exigences, la recherche-action (participative) suppose plus qu'un souci de rigueur méthodologique (Caouette, 1991). Elle suppose une rigueur du cadre symbolique, une rigueur des champs conceptuels et théoriques, une rigueur de l'évaluation permanente de l'action, une

[...] rigueur de l'implication dialectique du chercheur qui est, à la fois présent de tout son être émotionnel, sensitif, axiologique de la recherche-action et présent de tout son être dubitatif, méthodique, critique, médiateur en tant que chercheur professionnel (Barbier *in* Caouette, 1991 : 114).

Tableau I : Rigueur de la RAP en regard de la validité interne

Critères de validation	Moyens préconisés par Lincoln et Guba (1983) pour répondre aux critères de validation	En lien avec la recherche-action participative
Validité interne / Crédibilité (Authenticité des faits observés)	<p>1. Les répondants trouvent-ils crédibles les interprétations, les formulations et les analyses des chercheurs?</p> <p>2. Engagement prolongé sur le terrain</p> <p>⇒ Réduire les distorsions découlant de la présence des chercheurs.</p> <p>⇒ repérer les biais ethnocentriques.</p> <p>⇒ identifier les biais de perception à la fois chez les chercheurs et les répondants.</p> <p>3. Observations persistantes</p> <p>⇒ plus de temps pour identifier des traits récurrents et des traits exceptionnels mais cruciaux.</p> <p>⇒ plus de temps pour se familiariser avec le contexte.</p> <p>4. Échanges avec des collègues</p> <p>⇒ valider certaines hypothèses ou représentations en les confrontant avec celles de confrères non impliqués : idées de méthodologie, élimination de tensions.</p> <p>5. Triangulation</p> <p>⇒ varier les sources de données, les populations cibles, les perspectives, les théories, les méthodes, le nombre de chercheurs dans le but de vérifier la concordance des observations.</p> <p>⇒ adéquation référentielle (matériel de référence).</p>	<p>La validité interne est une des forces de la RAP.</p> <p>1. Par la participation requise, ce moyen est au cœur de la RAP.</p> <p>2.a Distorsions dues notamment à la composante de formation et de conscientisation; importance de mesurer la nature du changement en cours de processus, selon la nature des interventions des chercheurs.</p> <p>2.b Force de la RAP.</p> <p>2.c Force de la RAP.</p> <p>3. Force de la RAP.</p> <p>4. Importance d'en tenir compte dans le cadre de la RAP surtout si les équipes sont majoritairement composées de « non-scientifiques ».</p> <p>5.a Importance d'en tenir compte dans le cadre de la RAP, surtout si les équipes sont majoritairement composées de « non-scientifiques ».</p> <p>5.b Importance d'en tenir compte pour évaluer par la suite la qualité de la participation, les changements d'attitude et de comportement, les habiletés d'animation des chercheurs.</p>

Tableau II : Rigueur de la RAP en regard de la validité externe

Critères de validation	Moyens préconisés par Lincoln et Guba (1983) pour répondre aux critères de validation	En lien avec la recherche-action participative
Validité externe (Échantillon représentatif) / Transfert des résultats (Ces résultats peuvent-ils être utilisés dans un autre contexte?)	<p>⇒ Décrire le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche avec le maximum de détails pour évaluer les potentialités de transférer des résultats.</p> <p>⇒ Échantillonnage volontaire réalisé dans le but de maximiser les retombées des cueillettes d'informations et de fournir les conditions adéquates pour l'émergence de « théories ancrées ».</p>	<p>La validité externe semble également une force de la RAP.</p> <p>⇒ Moyen préconisé.</p> <p>⇒ Les résultats obtenus et les outils développés en étroite collaboration avec des communautés ont l'avantage d'être plus facilement transférables (dans un contexte similaire) étant donné l'attention portée à la vulgarisation des données, à la démonstration de la possible maîtrise des techniques, programmes ou outils par des collectivités et à leur reproduction, habituellement à plus faibles coûts.</p> <p>⇒ • Autre moyen hautement privilégié par les utilisateurs de la RAP en regard de la validité externe : énergie consacrée au développement de réseaux pour permettre la convergence et le partage des expériences (i.e. : Unibap, IIRI, désastres naturels).</p>

Tableau III : Rigueur de la RAP en regard de la fidélité et de l'objectivité

Critères de validation	Moyens préconisés par Lincoln et Guba (1983) pour répondre aux critères de validation	En lien avec la recherche-action participative
<p>Fidélité (Possibilité de reproduire l'expérience, dans « un même » contexte et avec les « mêmes » données).</p> <p>/ Fiabilité : il est à toute fin pratique impossible de reproduire intégralement une expérience, vu le facteur humain. La stabilité des résultats serait plutôt privilégiée par Lincoln et Guba, et ce, dans le cadre d'une nouvelle expérience où le chercheur tiendrait compte des modifications et des changements apportés.</p>	<p>⇒ Triangulation : complémentarité des résultats comme si une même population était soumise à deux expérimentations.</p> <p>⇒ Recherches en parallèle : deux équipes de chercheurs travaillent en parallèle sur la même problématique, dans des conditions et avec des populations similaires; ces équipes se rencontrent de façon à favoriser l'émergence d'un design parallèle.</p> <p>⇒ Donner des points de référence permettant à une autre équipe de chercheurs de répéter une expérience similaire, tout en tenant compte des différences et des nouveaux éléments.</p>	<p>Faiblesse de la RAP : à toute fin pratique impossible de reproduire la même expérience, notamment en raison du facteur humain, des spécificités spatio-temporelles et des conditions sociohistoriques pouvant influencer sur le cours de la recherche-action participative.</p> <p>Favoriser le développement de réseaux permettant la convergence et le partage des expériences.</p>
<p>Objectivité (Absence de biais) / Confirmation (Transférer le fardeau de la preuve, des chercheurs vers les données. Les données sont-elles objectives et neutres?)</p>	<p>⇒ Triangulation</p> <p>⇒ Autocritique : les chercheurs tiennent un journal dans le but de recenser leurs motivations personnelles qui pourraient teinter la cueillette et l'analyse des données.</p> <p>⇒ Documents de référence, à l'usage d'un vérificateur externe. Les découvertes pourront ainsi être retracées. La preuve pourra alors être établie que les données sont suffisantes et significatives, et l'analyse justifiée.</p>	<p>Côté délicat de la RAP, surtout dans le cadre de la recherche engagée.</p> <p>⇒ Départir entre l'objectivité et la neutralité.</p> <p>⇒ Dans le cadre de la constitution de documents de référence, varier les modalités d'expression, individuelle et de groupe.</p> <p>⇒ Planifier des interventions conscientisantes de façon à pouvoir « monitorer » le changement.</p> <p>⇒ Produire des documents de référence, de façon à pouvoir distinguer les attentes des acteurs (répondants et chercheurs) des résultats, surtout si ceux-ci vont à l'encontre de ce qui était envisagé.</p>

Usage pertinent ou inadéquat de la recherche-action participative

La recherche-action participative et les méthodes interactives, malgré l'intérêt qu'elles soulèvent, ne peuvent s'afficher comme panacée dans le domaine de la recherche. Pouvant receler maints avantages et richesses dans certains cas, elles peuvent se montrer impropres dans d'autres, selon les objectifs recherchés.

Elles semblent particulièrement souhaitables lorsqu'on cherche à évaluer ou influencer un comportement, élaborer de nouvelles technologies et techniques appropriées, ou implanter un programme. Dans ce cadre, leurs forces sont :

- Permettre une affinité plus étroite entre la recherche, l'apprentissage populaire et l'action communautaire. En privilégiant la participation et le droit de regard, la recherche-action participative optimise la validité interne (authenticité des faits observés). En favorisant la capacité assumée (*empowerment*) et l'intégration des connaissances, elle maximise les chances de retombées positives à l'issue de la recherche, notamment en ce qui a trait à l'application des résultats.
- Favoriser la puissance créatrice en permettant l'émergence de nouvelles idées en se référant notamment aux savoirs indigène et interdisciplinaire.
- Contribuer à la démocratisation progressive du processus de formulation et de discussion des politiques (Bernard *et al*, 1988 : 36).
- La recherche-action participative et les méthodes interactives demeurent par contre inappropriées dans les cas où :
- la connaissance de l'opinion des communautés ne favorise pas une meilleure compréhension de l'objet de recherche;

- les méthodologies de recherche traditionnelles permettent d'atteindre des résultats similaires en un laps de temps plus court;
- les communautés ou les individus participant à de telles recherches encourent des risques (Bernard *et al.*, 1988 : 45).

En somme, la recherche-action participative et les méthodologies interactives se sont acquies une réputation et un respect certains dans les milieux alternatifs de la coopération, de la recherche appliquée et des sciences sociales, particulièrement dans les pays dits en voie de développement. Les connaissances produites favorisent la consolidation d'un savoir endogène. L'attention portée à la conscientisation et à la participation permet aux communautés de définir activement leurs besoins de recherche et d'agir à titre de principaux acteurs, bénéficiaires et intéressés. Le souci donné au développement d'une action semble assurer un meilleur transfert des compétences et des connaissances, une meilleure intégration des savoirs produits. La recherche-action participative et les méthodologies interactives sont particulièrement prisées par les organismes et les chercheurs qui s'intéressent à la problématique de la participation des communautés à un développement durable et équitable (Schensul *et al.*, 1987; Bernard *et al.*, 1988; Rennie et Singh, 1996; Singh et Titi, 1995; IISD, 1997; International Institute for Environment and Development, s. d.; University of Guelph, s. d.).

1.3 LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE COMME NOUVEAU LIEU DE DIALOGUE INTERDISCIPLINAIRE

La RAP, de par les problématiques qu'elle aborde et de par la méthodologie qu'elle préconise, fait appel à l'interdisciplinarité. « En épousant comme elle le fait souvent des dimensions historiques, économiques, socioculturelles, cognitives et, souvent, techniques, elle est rarement confinée aux limites d'une discipline unique » (Bernard *et al*, 1988 : 46). Dans les pays du Sud, elle met ainsi souvent à profit, au sein d'un même projet de recherche, le savoir des sciences sociales et celui de sciences exactes telles l'ingénierie et l'agronomie.

Cette vision assez courante de la multi / interdisciplinarité, nous paraît toutefois restreinte et laisse dans l'ombre les spécificités de la RAP. Une telle vision de l'interdisciplinarité centrée sur un savoir académique ne s'applique qu'aux chercheurs scolarisés ou aux participants du milieu qui peuvent mettre à contribution, dans le cadre de la recherche, une expertise, une formation, une profession. Mais que faire des participants qui collaborent à une recherche sans se référer principalement à leur savoir académique? Que faire des populations peu scolarisées, défavorisées, marginalisées? Comment qualifier leur savoir? Les recherches qui tissent des liens entre le savoir académique et les savoirs profanes pourraient-elles être qualifiées à leur façon d'interdisciplinaires? Pour qu'une telle interdisciplinarité soit reconnue par le milieu universitaire, pourrait-on asseoir épistémologiquement une telle idée? C'est cette avenue que nous avons choisi d'explorer et d'étayer dans le cadre de notre scolarité doctorale.

1.3.1 Un seul mode ou plusieurs modes valides d'exploration du réel?

Le réel, l'univers, le monde des connaissances étant complexes, l'humain pour les appréhender tente de les organiser, de les classer, de les discipliner. Ce qui amène, dans notre tradition, le découpage académique et scientifique de la réalité tel qu'on le connaît. À titre d'universitaire, on porte sur le

monde un regard anthropologique, politique, chimique, biologique... parfois monodisciplinaire, parfois pluridisciplinaire. Mais cette façon académique d'ordonner, de valider, d'expliquer le réel est-elle la seule valide? D'autres modes d'explication et d'exploration du réel pourraient-ils parvenir à une compréhension équivalente d'un objet ou d'une problématique donnée? Bien plus, la science peut-elle à elle seule expliquer tout le réel, tangible et intangible? Certains lieux de ce réel demeurent-ils hors de sa portée? Pourrait-on ainsi concevoir comme interdisciplinaire un projet de recherche qui mettrait en relation divers modes d'appréhension du réel, académiques et non académiques, dans l'espoir de mieux saisir le réel?

Pour répondre à ces questions et tenter ainsi d'asseoir épistémologiquement parlant une telle vision de l'interdisciplinarité, voyons succinctement quelques exemples tirés de la littérature se rapportant à la nature du savoir, du réel et de la connaissance.

1.3.2 L'exploration du problème dans la littérature : quelques exemples

1.3.2.1 Lévi-Strauss : La pensée sauvage

Claude Lévi-Strauss, dans *La pensée sauvage* (1962), développe succinctement l'idée qu'il existerait diverses voies pour explorer, cartographier et expliquer le réel.

La pensée mythique, l'art et la pensée scientifique comme modes distincts de connaissance

Pour Lévi-Strauss, la pensée scientifique n'est qu'un mode de connaissance parmi d'autres. La pensée mythique ou magique et l'art permettent également d'appréhender et d'expliquer le réel à leur façon. Ces modes de connaissance ne sont pas en opposition ni en continuité

évolutive avec la science. Ils forment des systèmes bien articulés et indépendants. Chaque système comporte des démarches intellectuelles, des méthodes d'observation et d'analyse, et des principes explicatifs qui lui sont propres. Ces systèmes s'intéressent fréquemment à des phénomènes de différente nature. Ils seraient toutefois, pour Lévi-Strauss, inégaux quant à leurs résultats théoriques et pratiques

La pensée magique n'est pas un début, un commencement, une ébauche, la partie d'un tout non encore réalisé; elle forme un système bien articulé, indépendant, sous le rapport de cet autre système qui constituera la science, sauf l'analogie formelle qui les rapproche et qui fait du premier une sorte d'expression métaphorique du second. Au lieu donc d'opposer magie et science, il vaudrait mieux les mettre en parallèle, comme deux modes de connaissance, inégaux quant aux résultats théoriques et pratiques [...] mais non par le genre d'opérations mentales qu'elles supposent toutes deux, et qui diffèrent moins en nature qu'en fonction des types de phénomènes auxquels elles s'appliquent (Lévi-Strauss, 1962 : 21).

Peut-être pourrait-on brièvement indiquer comment, dans cette perspective, l'art s'insère à mi-chemin entre la connaissance scientifique et la pensée mythique ou magique [...] (Lévi-Strauss, 1962 : 33):

Un objet de connaissance, deux modes de pensée scientifique

Abordant notre questionnement sous un autre angle en traitant de ce qu'il appelle le paradoxe néolithique, Lévi-Strauss s'interroge sur les deux grandes révolutions scientifiques⁸ ayant amené des transformations sociales et culturelles majeures dans l'histoire de l'humanité, sur ce qui les lie et les distingue. Tentant d'expliquer l'absence d'un développement scientifique continu, la présence d'une longue période de stagnation de plusieurs millénaires entre le néolithique et l'ère moderne, il en arrive à la conclusion

8 Soit le néolithique (domestication, agriculture, poterie, tissage, métallurgie, techniques à l'origine des grandes civilisations) et l'apparition de la pensée scientifique moderne (mécanisation et révolution industrielle).

que (ce) paradoxe n'admet qu'une solution : c'est qu'il existe deux modes distincts de pensée scientifique, l'un et l'autre fonction non pas certes de stades inégaux du développement de l'esprit humain, mais des deux niveaux stratégiques où la nature se laisse attaquer par la connaissance scientifique [...] comme si les rapports nécessaires qui font l'objet de toute science, qu'elle soit néolithique ou moderne, pouvaient être atteints par deux voies différentes [...] (Lévi-Strauss, 1962 : 24).

Il distingue la science du concret, intuitive et associative, qui s'intéresse aux propriétés sensibles et qui a contribué notamment à la révolution néolithique, d'une pensée scientifique plus abstraite, théorique et structurelle qui est à l'origine de la pensée scientifique moderne. Ici encore, ces deux modes de pensée scientifique ne sont pas à situer dans un rapport évolutif mais à mettre en parallèle, chacun étant un système en lui-même, reposant sur des observations actives et méthodiques, des hypothèses contrôlées, des expériences répétées, mais mettant en jeu des méthodologies et des référents distincts.

1.3.2.2 Habermas : les divers systèmes de prétention à la validité

Habermas, dans le cadre de la *Théorie de l'agir communicationnel* (1987), explore diverses façons d'être en rapport avec le monde, de le rationaliser, de le valider, le concept « monde » se rapportant ici non seulement au monde de l'étant (manifestations physiques) mais aussi aux mondes des manifestations sociales et subjectives (Habermas, 1987 : 61). La prise en compte de ces divers mondes [monde physique (ontologie) et mondes social et subjectif (activité communicationnelle)] par le biais de modes de rationalité et de validité qui leur sont propres permettrait une appréhension plus riche de la réalité. Voyons ces divers modes de rationalité et de validité.

La pensée scientifique moderne qui a contribué à l'essor de la société industrielle s'inscrit dans la rationalité cognitive instrumentale, privilégiant le rapport aux faits, au monde physique. Elle cherche à appréhender le monde objectif et à développer des moyens pour contrôler les effets hasardeux de l'environnement dans le but de résoudre un problème.

La rationalité cognitive instrumentale ne serait pas la seule, pour Habermas, à poser un regard valide sur le réel. Une seconde façon de faire consisterait non pas à s'interroger sur la réalité qui est, mais à se questionner sur ce qu'elle est à partir de notre expérience en rapport avec elle. Il en serait ainsi de la rationalité communicationnelle. Elle-ci s'intéresse à la façon dont une communauté en arrive à créer un consensus sur ce qu'elle perçoit du monde objectif, et, sur la base de ce consensus, à la façon dont un problème donné est résolu.

À la rationalité communicationnelle s'intéressant aux faits (vérité) s'ajoutent d'autres relations à l'univers qui permettent à leur manière d'étayer la validité subjective du monde vécu, soit une rationalité reposant sur le rapport aux normes (justesse); sur le regard subjectif résultant d'une expérience vécue (véridicité); sur le jugement évaluatif dans la sphère esthétique, par exemple, qui repose sur des valeurs (convenance). Cette rationalité communicationnelle s'intéresse « à obtenir, maintenir et renouveler sur l'arrière fond du monde vécu un consensus qui repose sur la reconnaissance intersubjective de prétentions critiquables à la validité » (Habermas, 1987 : 34).

1.3.2.3 Schön : le savoir caché dans l'agir professionnel

Dans la tradition universitaire américaine, on dissocie généralement la pratique de la recherche. Le savoir fondamental est constitué dans le cadre de travaux de recherche expérimentale, puis mis à la disposition des praticiens. Ceux-ci sont alors amenés, dans leur pratique, à se référer à ce bassin de savoirs théoriques, à le mettre en opération dans le cadre de résolution de problèmes et, en retour, à faire part aux chercheurs, de toutes les difficultés apparaissant sur le terrain, difficultés qui alimenteront de futurs travaux de recherche appliquée.

Or, pour Schön (1994), la recherche appliquée ne saurait prétendre être la seule productrice de savoir. Un savoir émerge aussi de la pratique. En fait, la pratique est, pour Schön, un lieu d'expérimentation continue. Le praticien doit sans cesse solutionner des problèmes singuliers caractérisés par l'incertitude, rendant le recours au savoir académique en partie inopérant. Schön a porté à la connaissance des praticiens l'épistémologie et le processus d'investigation propres à leur agir professionnel, épistémologie et processus qui se terraient sous les vocables « d'art » et « savoir faire ». Bien que d'une façon distincte de la recherche empirique et appliquée, la recherche en cours d'action et sur l'action propre à l'agir professionnel fait également appel à la rigueur, au contrôle, à la distanciation et à l'objectivité, et ce, au bénéfice de la situation à changer.

1.3.3 Conclusion

En se référant notamment aux travaux de Lévi-Strauss, d'Habermas et de Schön, nous pouvons affirmer qu'il existe divers modes valides d'appréhension du réel, et que la science seule n'est pas en mesure de saisir

ce réel dans toute sa totalité et sa complexité. Tenant compte de ce fait, il serait non seulement justifié mais aussi essentiel de concevoir des activités de recherche qui permettraient un dialogue entre ces divers modes d'appréhension du réel, qui mettraient en lien ces divers lieux du savoir qu'ils soient mythique, esthétique, normatif, subjectif, pratique, scientifique ou autre. Ce sont ces zones de dialogue que nous qualifions d'interdisciplinaires. Nous utilisons donc le terme disciplinaire dans le sens très large d'une structuration ordonnée du réel dans le but de donner sens à celui-ci, de l'expliquer, de l'appréhender.

La mise sur pied d'un projet de recherche interdisciplinaire ainsi défini requiert l'utilisation de méthodologies particulières, la pensée académique n'étant plus appelée à définir seule les règles du jeu. À ce titre, la recherche-action participative se révèle un véhicule intéressant faisant par sa nature large place au dialogue et à la cogestion, et ce, dans le respect des différences et des forces respectives.

1.4 LE POINT FOCAL DE LA RECHERCHE DOCTORALE

La présente recherche diffère sensiblement de celle proposée dans le cadre de notre projet de thèse (Gélineau, 1997). À l'origine, nous comptions nous pencher sur la dimension participative de la recherche-action participative (RAP). Pour ce faire, une RAP portant sur le lien entre l'école et la collectivité avait été mise sur pied à la demande d'un groupe de professeurs de niveau collégial (voir section 2.1 p.46). Nous envisagions, dans le cadre de ce projet de thèse, d'explorer cet espace de dialogue interdisciplinaire alliant savoirs académiques, savoirs professionnels, savoirs communs et normatifs.

La nature de la RAP étant ce qu'elle est, le collectif ⁹ de travail s'est rapidement rendu compte qu'il n'était pas opportun d'explorer d'entrée de jeu le lien entre l'école et la collectivité. Tout un travail de concertation et de bonification du projet éducatif porteur se révélait prioritaire et préalable à toute entreprise visant à lier l'école à la collectivité. La RAP s'est donc recentrée sur ce besoin de bonification. Nous y reviendrons.

L'objet de la thèse fut par le fait même redéfini. Il s'avéra, en fonction des questions soulevées par le collectif, plus approprié d'explorer non plus la dimension participative de la RAP mais sa dimension conscientisante. En effet, dans le flot des discussions du collectif, était régulièrement employé le terme « conscientisation ». Il s'avéra un concept porteur important pour les éducateurs, notamment pour qualifier la nature de leurs interventions pédagogiques et la spécificité du projet éducatif. Dans le cadre d'un exercice visant à définir la conscientisation (Transcription, session de travail du collectif RAP Lionel-Groulx, mai 1998), nous avons noté un flou important sur ce qu'elle était, ce qu'elle visait et comment on la suscitait.

Cette discussion nous amena à constater qu'un flou similaire était présent dans la définition de la conscientisation et de son processus dans le cadre de la recherche-action participative. En nous référant à notre expérience sur le terrain et en parcourant la littérature, il nous est apparu que la conscientisation était, de fait, souvent posée comme allant d'elle-même. Rarement définie, elle est souvent présentée comme processus ou comme objectif implicite. Elle semble simplement découler de l'interaction présente entre chercheurs et membres de la collectivité, être associée tacitement au désir de changement inscrit dans la problématique à l'étude, résulter « naturellement » de l'appropriation des résultats de la recherche et de l'émergence de l'action.

⁹ Le collectif de travail réfère au groupe de praticiens impliqués dans la recherche-action participative au collège Lionel-Groulx, soit deux professeurs d'anthropologie, trois de biologie, un de philosophie, et moi-même.

Lorsque la conscientisation est circonscrite, penseurs, chercheurs et praticiens l'inscrivent usuellement dans la mouvance de la pensée freiréenne. La conscientisation s'enracine alors dans une perspective interventionniste et engagée visant à répondre aux aspirations de populations opprimées, peu scolarisées, marginalisées et/ou appauvries des pays du Sud. Dans ce contexte, la conscientisation réfère à un processus visant par le dialogue à mettre en lumière les rouages du système social et à mettre ainsi à jour ses contradictions. En favorisant le développement d'un regard critique sur la réalité, la conscientisation vise à outiller les populations, à les habiliter (*empowerment*) pour qu'elles puissent devenir des acteurs volontaires dans la création de sociétés plus équitables. Paulo Freire décrit ainsi ce processus de conscientisation :

The *prise de conscience*, which is a human characteristic, results [...] in a person's coming face to face with the world and with concrete reality, which is presented as a process of objectification. Any objectification implies a perception which is conditioned by the elements of its own reality. The *prise de conscience* exists on different levels. There is a magic level as well as a level in which the objectified fact fails to be apprehended in all its complexity.

If the *prise de conscience* goes beyond the mere apprehension of a fact, and places it critically in the systems of relationships within the totality in which it exists, it transcends itself, deepens, and becomes conscientization.

This effort of the *prise de conscience* to transcend itself and achieve conscientization, which always requires one's critical insertion in the reality which one begins to unveil, cannot, I must repeat, be individual but social. [...] It would not be superfluous to repeat that conscientization, which can only be manifested in the concrete praxis (which can never be limited to the mere activity of the consciousness) is never neutral (Freire, 1973 : 148-149).

Il est vite apparu dans le cadre des discussions avec le collectif que cette définition, si nous l'avions fait nôtre, n'était point partagée par l'ensemble du collectif de travail.

La conscientisation étant désignée comme une caractéristique clé des interventions pédagogiques prisées par les membres du collectif, étant identifiée comme un élément essentiel de la RAP, mais demeurant évanescence en termes de définition

et de pratique, il nous est donc paru pertinent de la circonscrire, d'en comprendre les mécanismes dans le but de favoriser explicitement sa mise en œuvre.

1.5 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

- Qu'est-ce que la conscientisation pour celui qui la pratique et qui la vit?
- Comment la susciter et la favoriser?

1.6 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.6.1 Les objectifs généraux poursuivis

- Faire émerger du discours de professeurs participant à une recherche-action participative leur compréhension du processus de conscientisation
- Formaliser ce savoir intuitif et pratique
- Repérer de grandes lignes d'action et d'intervention pour favoriser la mise en application de la conscientisation, à la fois dans un contexte de recherche et un contexte pédagogique

1.6.2 Les objectifs spécifiques poursuivis

- En tant qu'élément clé de la RAP
 - ⇒ Comprendre et saisir les rouages de la conscientisation
 - ⇒ Discerner les liens qu'elle entretient avec la production de connaissances et l'émergence de l'action
- En tant que préoccupation pédagogique
 - ⇒ Mettre en lumière les enjeux éducatifs de la conscientisation

- ⇒ Identifier des pratiques et des méthodologies favorisant le processus de conscientisation

1.6.3 Les objectifs secondaires poursuivis

- Expérimenter au Nord des méthodologies participatives issues de l'hémisphère Sud
- Documenter sur la mise en place et le développement d'une recherche-action participative

1.7 LE TERRAIN

Pour atteindre ces objectifs, un projet de recherche-action participative en milieu professionnel au Québec fut monitoré¹⁰. Ce projet fut élaboré à la demande d'un groupe de professeurs de cégep intéressés à bonifier un stage en écologie culturelle visant à sensibiliser les étudiants aux enjeux Nord-Sud, à un développement durable et équitable, et à les responsabiliser dans leur milieu de vie.

Le travail de conscientisation, dans le cadre du collectif de recherche, concernait plus précisément l'élaboration de projets éducatifs porteurs de sens.

Les détails de cette recherche-action participative sont fournis à la section 2.1 p.46.

1.8 LE CADRE D'ANALYSE

De par la nature des objectifs de recherche poursuivis et de par la nature du terrain, la « théorie ancrée » (*Grounded Theory*) de Glaser et Strauss (Glaser et Strauss, 1966;

¹⁰ Le monitoring réfère à l'idée d'enregistrer des données pour effectuer le suivi d'une activité et garder trace de son déroulement.

1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Glaser, 1992; Strauss et Corbin, 1990, 1998) s'est imposée à titre de cadre d'analyse.

1.8.1 La « théorie ancrée » : ce qu'elle est

La « théorie ancrée » permet de porter un regard sur une pratique ou un phénomène, de le conceptualiser et d'en dégager le modèle explicatif sous-jacent, et ce, en faisant appel au savoir pratique des acteurs et à la réceptivité théorique (*theoretical sensitivity*) du chercheur. L'objectif d'un tel cadre théorique n'est donc point de décrire une pratique, de reproduire un phénomène ou de vérifier une hypothèse à l'aide de catégories et de variables prédéfinies par le chercheur. Ce cadre théorique vise plutôt le processus inverse; en premier lieu, s'investir d'une réalité en prenant les principaux protagonistes comme guides; puis dégager, à partir des observations et du discours des sujets, les concepts clés qui se présentent, mettre en lumière les catégories qui les regroupent et repérer les liens qui les unissent de sorte à faire émerger une théorie de la pratique.

1.8.2 La pertinence de la « théorie ancrée » dans le cadre du présent travail de recherche

En lien avec les objectifs

La « théorie ancrée » s'enracinant dans l'expérience des principaux protagonistes, elle nous permet de répondre à l'objectif poursuivi de faire émerger du discours des praticiens leur compréhension du processus de conscientisation.

Visant la production d'une théorie, elle nous permet de répondre à l'objectif se rapportant à la formalisation du savoir intuitif et pratique des professeurs en regard de la conscientisation.

Les catégories, principes et théories dégagés permettront par la suite d'identifier de grandes lignes d'action et d'intervention pour favoriser la mise en application de la conscientisation, à la fois dans un contexte de recherche et un contexte pédagogique.

En lien avec la nature du terrain

De par sa nature, la « théorie ancrée » nous apparaît également en concordance avec la nature même du milieu où seront prélevées les données de l'analyse, soit une recherche-action participative entreprise en milieu collégial, notamment du fait que ce cadre théorique, tout comme la RAP, s'enracine dans le discours, l'expérience et le savoir des acteurs.

En lien avec les particularités du projet de recherche

De plus la « théorie ancrée » semble particulièrement bien adaptée à ce projet de recherche de par les caractéristiques que présente ce dernier soit (Johanssen, s. d.) :

- il vise à développer des concepts pour expliquer ce qui se produit;
- il repose sur une étude de cas longitudinale où la collecte des données est appelée à se raffiner progressivement en interaction avec le milieu;
- la chercheuse est une praticienne expérimentée du domaine investigué;
- une quantité importante de données brutes est produite sous forme de notes prises sur le terrain et de transcriptions d'entrevue.

Finalement, la « théorie ancrée » nous semblait appropriée du fait qu'elle ne requiert pas un nombre important d'informateurs pour produire des résultats crédibles (validité interne). Est plutôt valorisée la confrontation entre eux des concepts et des catégories émergents, et ce, jusqu'à saturation. La finalité est de produire une théorie (Glaser, 1992 : 14) qui :

- soit juste (*fit*) aux yeux des praticiens, des sujets et des chercheurs;
- fonctionne (*work*) et qui soit pertinente (*relevance*), en ce sens qu'elle puisse expliquer les principales variations des comportements en lien avec la gestion de problématiques significatives pour les sujets;
- soit malléable (*modifiability*), c'est-à-dire qui puisse aisément se bonifier à la lumière de nouvelles données.

1.9 LES LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Les fondements théoriques proposés sont d'ordre empirique, et non d'ordre formel. Ils se rapportent à une sphère d'activités donnée et ne peuvent prétendre pour le moment à transcender cette réalité, bien qu'ils puissent fournir des pistes de réflexion intéressantes.

Ces fondements théoriques empiriques doivent être validés. Pour ce faire, les concepts et les catégories proposés devraient être confrontés à de nouvelles données recueillies auprès de groupes de même nature, et ce, jusqu'à saturation. Cette confrontation étayerait la validité interne des fondements théoriques avancés.

Le développement d'une « théorie ancrée » de la conscientisation de nature formelle requerrait un élargissement du champ d'études envisagé où les différences seraient maximisées. Les catégories et concepts identifiés dans le cadre du présent projet de recherche devraient être confrontés à des réalités diverses de recherche-action participative (ex. : variété des problématiques, des milieux et des aires géographiques) et de conscientisation (ex : travail social, psychologie). Ils devraient aussi être confrontés aux discours distincts des « conscientisés » et des « conscientisants », le but recherché étant toujours de saturer et d'étoffer les concepts et les catégories. Cette confrontation élargie étayerait la validité externe des fondements théoriques avancés.

De telles confrontations n'ont pu être réalisées en raison des contraintes de temps, de budget et de ressources humaines.

1.10 LES CONTRIBUTIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES ENVISAGÉES

- De par une compréhension accrue du processus de conscientisation, favoriser la mise en place explicite de la dimension conscientisante de la recherche-action participative.
- De par une connaissance accrue du processus de conscientisation, de ses écueils et de ses facteurs incitants, contribuer à la bonification de programmes de formation et d'actions pédagogiques ayant pour finalité le changement social (ex. : éducation pour un développement durable et équitable, éducation à la paix et à la compréhension internationale, éducation interculturelle, éducation relative à l'environnement, éducation à la citoyenneté).
- Contribuer à former et à outiller des éducateurs qui inscrivent leurs pratiques d'enseignement dans une visée de transformation sociale, notamment en suscitant une réflexion sur la cohérence devant exister entre les finalités, le contenu et le contenant du projet éducatif réalisé dans une optique de conscientisation.
- Amener les éducateurs à cheminer en regard de leur propre cohérence entre le discours de transformation sociale promu et leurs pratiques quotidiennes.

1.11 LES ENJEUX ÉTHIQUES

On peut se demander s'il est pertinent d'utiliser une approche RAP dans un cadre universitaire. La RAP n'est-elle pas un cri de revendication lancé à l'intention de l'Occident et des milieux universitaires, les interpellant sur les droits qu'ils se sont arrogés de produire, de valider et de diffuser la connaissance? L'idée qui sous-tend cette approche n'est-elle pas de permettre une distribution plus équitable de la production du savoir, en favorisant l'émergence et un contrôle de cette production par des groupes qui en sont habituellement exclus? Plusieurs auteurs (ex. : Hall, 1994; Rahman, 1993; Fals-Borda & Rahman, 1991; Maguire, 1987) se sont penchés sur cet aspect délicat de l'utilisation de la recherche participative dans un contexte universitaire. Ils arrivent à la conclusion que l'universitaire peut jouer un rôle de catalyseur et de « maïeuticien », mettant à contribution son expertise auprès de la communauté, en autant que le groupe bénéficiaire de cette expertise demeure le maître d'œuvre principal du processus de recherche. À ce titre, une recherche réalisée par les acteurs, pour eux, et sur un problème ciblé par eux, permet la production d'un savoir collectif, au service des participants, car répondant à leurs besoins. Demeure toutefois la délicate question de l'utilisation des fruits d'un tel travail collectif pour le seul profit du chercheur universitaire, par exemple dans le cadre de publications savantes.

CHAPITRE 2

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre du présent doctorat, nous nous sommes intéressée à la recherche-action participative en tant qu'objet d'étude. De ceci découlèrent trois gageures méthodologiques :

1. Nous avons dû concevoir un projet de recherche-action participative « témoin » en guise de terrain d'observation. Ce projet devait viser une production de connaissances, mener à la réalisation d'une action, susciter la conscientisation, tout en favorisant la pleine participation des sujets à titre de cochercheurs.

2. Nous avons dû mettre en place une méthodologie souple et évolutive pour le projet doctoral, de façon à nous ajuster aux éventuels changements de cap de la RAP témoin. Ceci était d'autant plus important qu'au dépôt du protocole de recherche doctorale, la RAP témoin n'en était qu'à ses tout premiers balbutiements. Des orientations avaient été définies sommairement avec les partenaires, mais celles-ci, de par la nature même de la RAP, pouvaient être reconsidérées. Il était donc réaliste d'envisager que la problématique

doctorale identifiée au préalable ne soit plus opérationnalisable chemin faisant.

3. Nous devons arriver à maintenir une distance relative entre le travail réalisé au sein de la RAP témoin et celui effectué dans le cadre du projet doctoral, étant engagée à titre de chercheure-animatrice dans l'un et à titre de chercheure dans l'autre. Nous devons également arriver à départir ces deux expériences dans le cadre des écrits et des communications et ce, bien que ces deux projets de recherche se chevauchent et s'interpellent.

Pour relever adéquatement ces gageures, nous avons, en premier lieu, proposé un canevas de travail pour la mise en place d'une RAP témoin et identifié, à partir de celui-ci, une problématique de recherche doctorale. Nous avons par la suite monitoré la RAP témoin et constitué ainsi une première banque de données, à la lumière de laquelle fut redéfinie la question de recherche doctorale. Puis, la collecte et l'analyse de données pour la recherche doctorale furent effectuées selon les préceptes de la « théorie ancrée » et ce, toujours en développement parallèle avec la RAP témoin. Voyons le tout plus en détail.

2.1 GENÈSE D'UNE RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE TÉMOIN

2.1.1 Objet proposé pour une recherche-action participative témoin

Au printemps 1997, nous rencontrions, à leur demande, des professeurs du collège Lionel-Groulx, responsables d'un stage d'études en écologie culturelle. Ce stage, qui se déroulait au Costa Rica, visait à initier les étudiants aux réalités Nord-Sud, à la diversité culturelle, aux enjeux environnementaux et à la contribution de la recherche scientifique au développement (pour en connaître plus sur ce stage, voir l'Annexe 1). Ces professeurs nous firent part de leur questionnement par rapport au projet

qu'ils caressaient d'adjoindre à ce stage un volet québécois : comment les étudiants, à leur retour d'Amérique centrale, pourraient-ils mettre à contribution leurs nouvelles connaissances et habilités au Québec? Comment pourraient-ils jouer un rôle actif pour le développement durable et équitable (DDE) de leur collectivité (pour des précisions sur les enjeux éducatifs du DDE, voir l'Annexe 2)? Serait-il possible de bonifier, pour ce faire, le stage d'études en écologie culturelle? Quel serait le contenu de ce nouveau volet? Quelle en serait la forme? Quelles seraient les stratégies institutionnelles et pédagogiques propices au développement d'un tel projet liant l'école à la collectivité?

Connaissant notre intérêt pour une éducation dans une perspective globale, les professeurs nous invitèrent à développer un tel modèle d'intervention pédagogique dans le cadre de notre recherche doctorale. Nous avons profité de l'occasion pour proposer aux membres du groupe une démarche de recherche-action participative. La recherche-action participative leur permettrait, du moins nous l'espérons, de répondre à leur questionnement. En même temps, leur expérience constituerait le substrat duquel seraient tirées les données de notre projet doctoral.

2.1.2 L'à-propos de la méthodologie RAP pour répondre aux besoins énoncés

Plusieurs motifs nous ont incitée à proposer aux professeurs responsables du stage d'études en écologie culturelle une démarche de recherche-action participative comme véhicule collectif de réflexion.

La difficulté d'assurer la viabilité des projets innovateurs à long terme

« Une innovation est une amélioration mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment » (Huberman, 1973 : 7).

L'innovation pédagogique a plus de chances de porter fruit si elle est née d'une préoccupation et d'une réflexion du milieu que si elle est issue d'un modèle classique de « recherche et développement » ou si elle est promue par une expertise extérieure. « La littérature concernant l'évolution sociale a montré que les gens acceptent plus facilement les innovations s'ils les comprennent, s'ils en perçoivent la pertinence et ont concouru à en faire les plans » (Huberman, 1973 : 90). L'innovation a, de plus, de meilleures chances de survie : 1) si elle repose sur un problème réel soulevé par les principaux intéressés; 2) si un temps suffisant est alloué au choix de solutions appropriées; 3) si elle résulte d'un consensus suffisant entre les divers partenaires; 4) si elle est alimentée par une participation active de la base (notamment les enseignants, les élèves et les communautés bénéficiant du service éducatif); 5) et si elle jouit d'un appui actif des dirigeants (Havelock et Huberman, 1980).

En favorisant la réflexion sur des problématiques chères aux intervenants du milieu, en requérant une participation active des partenaires aux diverses phases du processus de la recherche, en créant des lieux de parole, d'échange et de consensus, en favorisant le développement d'actions concertées, la recherche-action participative permet une appropriation par le milieu non seulement du processus créateur, mais aussi de la problématique de recherche et de ses résultats. Les probabilités de voir ainsi s'implanter et perdurer l'innovation sont accrues.

La présence de nombreux obstacles à l'innovation pédagogique

Havelock et Huberman (Havelock et Huberman, 1980; Huberman, 1973) identifient maints obstacles pouvant freiner, voire tuer dans l'œuf l'innovation pédagogique. Nommons : le manque de ressources, l'isolement, l'absence d'appuis administratifs, l'absence de décisions concertées, la

nature et la structure de l'institution réceptrice, la teneur des attitudes, des valeurs et des expériences des « adoptants ».

En suscitant un dialogue entre les divers acteurs, en ouvrant la porte, au moyen de la conscientisation, à une analyse critique du milieu et à une prise de conscience des attitudes et des valeurs de chacun, la recherche-action participative permet aux participants de réfléchir sur les difficultés liées à l'innovation et de concevoir des actions qui en tiennent compte.

La place à accorder à la subjectivité et à l'engagement des acteurs et des chercheurs

La recherche-action participative est une recherche engagée. Elle mobilise par le fait qu'elle porte usuellement sur des problématiques qui touchent la vie quotidienne des participants, qui concernent les valeurs de fond des individus et leurs aspirations personnelles ou sociales. Paradoxalement, bien qu'elle y puise force et vitalité, la recherche-action vise à mettre en lumière ces motivations, à développer un regard critique et rigoureux à leur égard pour faire d'elles des forces conscientes d'action.

La recherche-action participative propose également des moyens de valider objectivement une information et de dépasser ainsi le champ du discours idéologique et partisan. Elle permet de confronter les points de vue, de créer de nouvelles assises par le dialogue et l'analyse collective des idées et des représentations. La RAP vise en d'autres mots à départir l'objectivité de la neutralité. Bien qu'engagée, elle doit mettre en place un processus rigoureux d'objectivation de la réalité (Caouette, 1991).

En ce sens, la RAP nous semblait adéquate pour traiter une problématique idéologiquement sensible et chère aux professeurs, soit celle de la

contribution de l'éducation au changement social, ici, l'instauration d'un développement durable et équitable.

Le défi méthodologique que représente l'étude d'un processus complexe

La réflexion méthodologique des dernières décennies a mis en lumière l'attrait de la recherche-action participative pour les sciences de l'éducation, en particulier pour l'étude de processus complexes où le nombre important de variables ne permet pas de mesurer statistiquement, avec tout le contrôle requis, chaque élément du système (Morin, 1992). La recherche-action semble alors particulièrement indiquée, car elle permet de conjuguer validité, vérité, efficacité et éthique (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996; Bonneau, 1995).

2.1.3 Considérations méthodologiques de la RAP à l'égard de l'objet proposé (lien école-collectivité dans une perspective de développement durable et équitable au Québec)

Dans le cadre de la mise sur pied de la RAP témoin, nous avons cherché à prendre en considération les particularités, les forces et les faiblesses propres à cette approche méthodologique (pour une description de ces dernières, voir 1.2.3 et 1.2.4). Ceci s'avérait à notre avis d'autant plus important que cette méthodologie avait été développée au Sud, en réponse à des spécificités et à des objectifs sociopolitiques donnés. Qu'en serait-il dans le contexte de la RAP témoin? Nous avons également cherché à tenir compte de ces particularités, forces et faiblesses dans le contexte de l'arrimage de la RAP témoin au projet de recherche doctoral, notamment en regard des exigences méthodologiques, institutionnelles et organisationnelles.

Les questionnements se rapportant à ces considérations méthodologiques furent multiples.

Questionnements de nature procédurale

Étape d'exploration : Il s'est avéré dès le départ que nous avons une bonne connaissance du milieu institutionnel où se déroulerait la recherche-action participative. Nous connaissions bien le milieu collégial et ses contraintes inhérentes pour y avoir travaillé à titre de professeure. Comme anthropologue, nous avons un champ d'intervention commun avec deux des membres du collectif. Les objets de travail nous étaient également familiers. Nous avions mis sur pied par le passé un programme d'études internationales au niveau collégial s'inscrivant dans une perspective d'éducation planétaire. Nous intervenions dans le domaine de l'éducation à la compréhension internationale à titre de consultante depuis plus de quinze ans. Nous connaissions bien le Costa Rica pour y avoir travaillé. Nous avons par ailleurs fait la connaissance des trois professeurs de biologie du collectif dans le cadre de programmes de formation que nous y donnions sur des problématiques liées à la contribution des chercheurs du Sud aux problématiques du développement durable et équitable. Toutefois, nous connaissions peu la contrepartie communautaire : la région des Basses-Laurentides, ses réalités sociales, économiques et environnementales. Nous nous devons d'en tenir compte.

Étape d'identification de la problématique : Cette étape fut pour nous source de préoccupations et ce, dès le début du projet, devant concilier échéanciers, nature de la RAP et exigences du programme doctoral. La difficulté principale reposa sur le fait que nous devions déposer un protocole de recherche doctorale détaillé, alors que la RAP témoin n'en était qu'à ses tout premiers balbutiements. Pour définir avec précision le protocole doctoral, nous devions faire référence à la problématique et à l'orientation de la RAP témoin. Or, celles-ci n'avaient pas encore fait l'objet d'un travail collectif concerté. Nous pouvions présager leur teneur, mais, ce faisant, ne

risquait-on pas d'orienter au départ une démarche qui se voulait participative? Nous devons donc identifier un moyen de concilier les deux démarches, tout en répondant aux spécificités et aux exigences de chacune.

Étapes de collecte et d'analyse : Les dimensions interactive et collective de ces étapes, tout comme celles de la formulation de l'action, devaient être tenues en compte.

Questionnements en regard des forces et des faiblesses de la RAP

Le collectif initial de travail était composé de cinq professeurs (deux anthropologues et trois biologistes). Il était homogène (origine ethnique et socioprofessionnelle¹¹), sans grande démarcation dans les rôles sexuels et scolarisé. Nous ne travaillions donc point de prime abord avec **des exclus et des personnes peu habituées aux démarches scientifiques**. Le fait de ne point travailler avec des populations exclues et marginalisées risquait-il de dénaturer le processus, celui-ci se voulant à l'origine un véhicule pour la libération de l'oppression et l'habilitation des exclus? En y regardant bien, nous étions à même d'identifier d'autres formes d'exclusion : les pratiques des enseignants semblaient s'inscrire dans des contre-paradigmes éducatifs en marge des paradigmes dominants. Il en allait de même pour la finalité de leur projet éducatif, les valeurs de viabilité et d'équité semblaient conflictuelles avec des valeurs de compétitivité et de performance économique propres à une certaine vision de l'institution éducative et du développement régional. Le travail du collectif semblait ainsi s'inscrire dans un ensemble de rapports de force que la RAP pourrait contribuer à mettre en lumière.

¹¹ Le projet se déroula au collège Lionel-Groulx, en banlieue de l'île de Montréal. Tous les participants initialement engagés étaient enseignants (à l'exception de nous, qui étions étudiante-chercheure), détenteurs de diplômes universitaires, d'origine canadienne-française. Ce noyau initial était constitué de quatre hommes et deux femmes (nous y comprise).

Le collectif était par ailleurs désireux de mettre à contribution de nouveaux partenaires, de façon à favoriser le développement d'une action viable au sein de l'institution et de la communauté élargie de Sainte-Thérèse, soit : de nouveaux professeurs, des étudiants, des professionnels et des membres de la direction, des membres de la communauté affichant des positions variées et des intérêts diversifiés en matière de développement durable et équitable pour la région. On présentait la possibilité d'une **participation hétérogène** à la RAP témoin : diversité des provenances, diversité des points de vue, divergence des intérêts, disparité des rôles et des fonctions, multiplicité des savoirs de référence (notamment académique, pratique et commun). Ce travail de concertation et de dialogue était non seulement possible, mais aussi encouragé au sein de la méthodologie RAP.

Nous avons repéré au départ un certain nombre d'éléments qui pouvaient venir freiner une **pleine participation** des membres du collectif à la RAP : les personnes n'avaient pas été engagées au même titre à la mise sur pied du stage en écologie culturelle. Certaines étaient fortement attachées au projet, d'autres le voyaient un peu comme extérieur à elles-mêmes; la maîtrise du concept de développement durable et équitable était hétérogène; il semblait y avoir présence d'un rapport de force entre disciplines; certains participants semblaient avoir plus de réserve à s'exprimer que d'autres. Nous devons également tenir compte, dans l'approche méthodologique, de contraintes à la participation, telles que la lourdeur de la charge de travail professionnel, les horaires incompatibles, la motivation personnelle plus ou moins forte, la résistance de l'institution qui, bien qu'ouverte en principe à ce genre de projet, offrait, en pratique, peu de support.

Certaines **contraintes de temps** étaient également envisagées : comment gérer efficacement un travail collectif entrepris avec des « experts de la parole » (enseignants) et possiblement avec de multiples intervenants et

représentants du milieu? Comment structurer le travail pour que celui-ci puisse produire des fruits dans une période de deux ans, en tenant compte de notre échéancier d'études doctorales?

Nous jonglions également avec un certain nombre de **préoccupations méthodologiques** : comment tenir compte à la fois des attentes, des espoirs et des besoins, et en même temps répondre aux exigences spécifiques de la démarche scientifique, notamment en matière de validité, de fidélité et d'objectivité? Comment nous positionner à la fois comme chercheure et comme animatrice, comme expert-conseil et comme participante?

Nous nous devions de tenir compte de ces observations, de ces contraintes et de ces questionnements dans la modulation de la RAP témoin. Pour ce faire, la démarche suivante prit forme :

1. Étape 1 : En nous fondant sur les préceptes méthodologiques et les besoins exprimés par les membres du collectif, présenter un canevas de travail pour la RAP témoin dans le cadre du protocole de recherche doctorale.
2. Étape 2 : Amorcer le travail en collectif selon la démarche proposée dans le cadre du canevas de travail.
3. Étape 3 : Moduler la problématique de la RAP témoin, l'angle d'approche, les outils de **collecte**, l'action et la conscientisation en concordance avec les résultats de la démarche collective.

2.1.4 Proposition d'un canevas de travail

Ce canevas fut proposé pour répondre principalement aux exigences du projet doctoral. Les objectifs furent formulés en fonction des besoins

exprimés par les membres du collectif en lien avec la bonification du stage d'études en écologie culturelle. Le plan d'action, quant à lui, fut structuré principalement à l'aide des recommandations de Morin (1992), de Barnsley et de Ellis (1992) et ce, tout en tenant compte des préoccupations méthodologiques exposées ci-dessus. Ce canevas fut proposé comme support à la discussion pour amorcer les activités du collectif de travail. Il était entendu que le tout serait précisé, retouché, voire transformé, selon la volonté du collectif.

Les objectifs proposés

En fonction des besoins exprimés, les objectifs provisoires suivants furent formulés :

Objectif général :

- En tenant compte du milieu, identifier diverses avenues et approches qui pourraient contribuer à la bonification du stage d'études en écologie culturelle et l'amener à jouer un rôle transformateur dans de la région des Basses-Laurentides, en matière de développement durable et équitable.

Objectifs liés au développement des connaissances :

- Décrire les contextes institutionnel et régional;
- Identifier des pistes d'intervention;
- Développer des outils et des stratégies éducatives pour le milieu collégial : 1) permettant de lier le collège Lionel-Groulx à la collectivité de la région des Basses-Laurentides, dans le cadre d'activités transformatrices en lien avec un développement durable et équitable; 2) favorisant un transfert Sud-Nord des connaissances, par le réinvestissement des apprentissages résultant d'un stage d'études en

écologie culturelle au Costa Rica, auprès de la collectivité de la région des Basses-Laurentides.

Objectifs liés à la conscientisation :

- Susciter une réflexion critique chez les divers intervenants sur les obstacles, les stimulants et les exigences liés : 1) à l'innovation; 2) à la mise en place d'activités transformatrices s'insérant dans un contre-paradigme éducatif (voir Bertrand et Valois, Annexe 2 p.xxxii); 3) à l'instauration d'un développement durable et équitable comme modèle de société et ce, en lien avec les particularités de leur milieu (voir l'annexe 2 p.xxix);
- Identifier les degrés de cohérence entre les discours et les pratiques.

Objectifs liés à l'action :

- Intervenir en matière de développement durable et équitable dans la région des Basses-Laurentides dans le cadre d'une approche pédagogique d'ouverture sur le monde;
- Favoriser la viabilité de l'innovation;
- Susciter un dialogue au sein de l'institution (notamment entre les enseignants et l'administration) et entre l'institution et la collectivité.

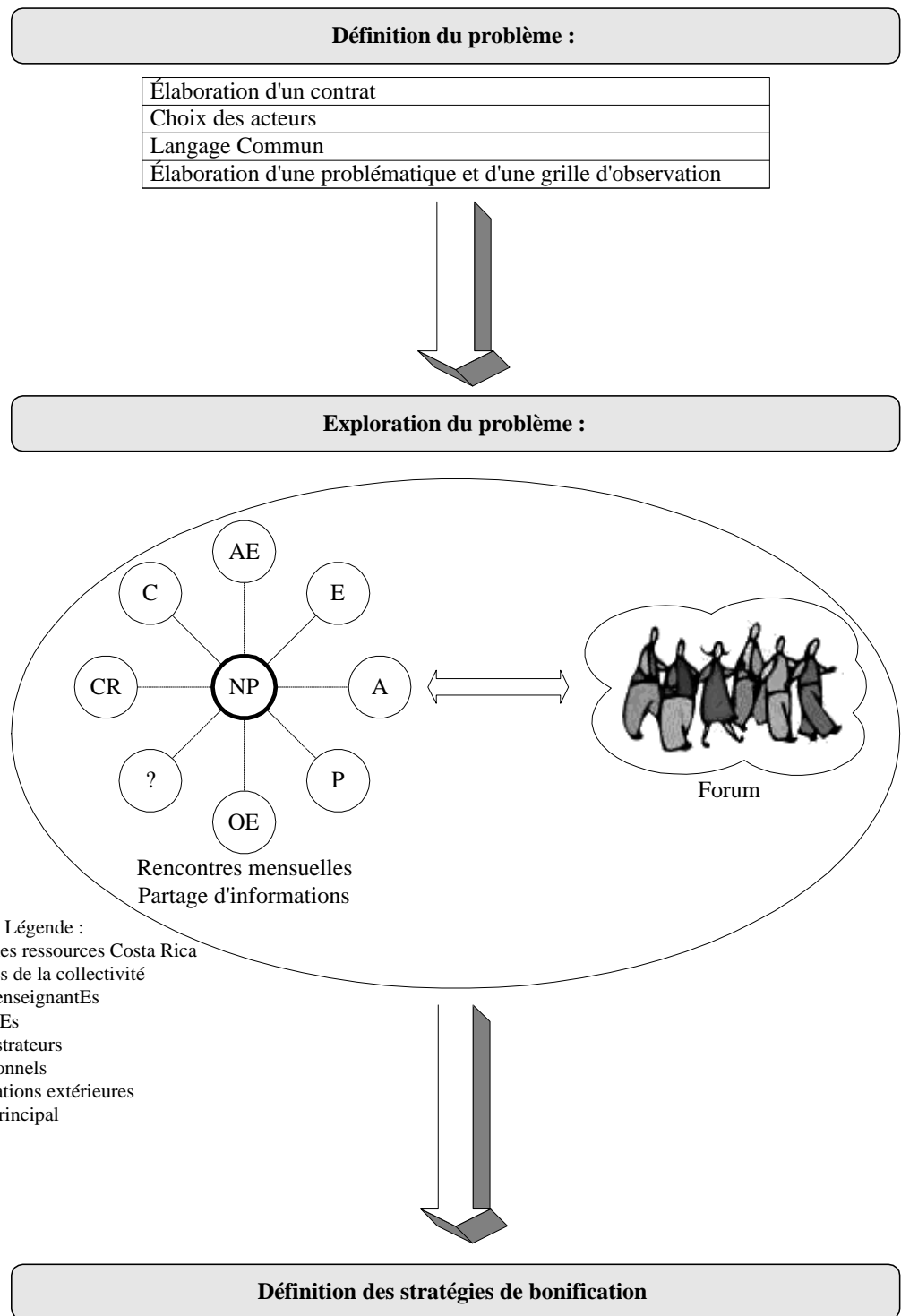


Figure 2 : Plan de travail proposé pour une RAP portant sur le lien école-collectivité

Le plan de travail proposé (voir la figure 2 p.57)

Phase 1 : Définir le cadre et le problème de recherche

- convenir collectivement d'un contrat et de règles de travail.
- Identifier les membres de l'équipe de travail. Nous proposons que le noyau initial de l'équipe soit constitué des cinq enseignants engagés dans le stage d'études en écologie culturelle. À la suite de la définition conjointe de la problématique, d'autres intervenants pourraient être invités à participer au processus de recherche, sur une base régulière ou ponctuelle (p. ex. : étudiants, autres enseignants, administrateurs, professionnels, membres de la collectivité, représentants d'organismes subventionnaires externes).

Nous réitérions notre souhait que tous les membres de l'équipe participent activement à toutes les étapes du processus de recherche : définition de la problématique et des grilles d'analyse, précision des stratégies de recherche, **collecte** de données, analyse des résultats. Nous souhaitons que tous soient étroitement associés à l'activité de recherche comme cochercheurs, « leur activité professionnelle devenant à la fois activité et projet de recherche » (Caouette, 1991).

De plus, nous offrons de jouer, à titre d'étudiante-chercheuse, un rôle de modératrice, de chercheuse et de conseillère, et d'aider ainsi l'équipe à « penser recherche » (Caouette, 1991).

- Clarifier les concepts et s'entendre sur un langage commun; identifier les présomptions en regard de l'objet d'étude; poser un regard critique sur le milieu d'implantation de façon à mieux préparer le terrain pour la viabilité de l'innovation.
- Préciser les questions et les objectifs de recherche.

Phase 2 : Explorer le problème

- Définir les outils de recherche et les populations cibles. Deux stratégies étaient présentées à titre indicatif, à la lumière des besoins initiaux exprimés :

D'un côté, tenir des rencontres mensuelles de réflexion et d'exploration auxquelles se joindraient au besoin des ressources extérieures. Pour l'animation de ces rencontres, nous proposons l'utilisation d'outils développés au Sud dans le cadre de projets de développement communautaire, tels que les « méthodes pour la participation, l'apprentissage et l'action¹² (PAA) » et les « méthodes pour une évaluation participative rapide en milieu rural¹³ (EPR) » [IIED, (s. d.); Mosaic.net International, (s. d.); University of Guelph, (s. d.)]. Ces outils, fort simples d'utilisation, permettent aux participants de s'approprier à la fois le processus et les connaissances. À titre d'exemple, l'utilisation de schémas et de dessins permet aux participants de prendre une distance critique par rapport à leur expérience, d'identifier les enjeux clés et de définir les concepts fondamentaux liés à la problématique traitée. L'utilisation de matrices et de tableaux permet de structurer et de classer l'information selon des catégories qui ont du sens pour les participants. L'utilisation de fiches permet à tous de s'exprimer. Les principaux bienfaits de ces outils sont : 1) introduire une dynamique de groupe basée sur la coopération; 2) favoriser le dialogue et le partage d'informations tout en donnant la parole à tous; 3) amener les participants à préciser eux-mêmes les catégories conceptuelles et à nommer ce qui leur paraît essentiel et ce, dans un temps succinct; 4) introduire une dynamique associée au plaisir et à l'efficacité, et limiter ainsi les dangers de tomber

¹² Traduction libre de *Participatory, Learning and Action Methods (PLA)*.

¹³ Traduction libre de *Participatory Rural/Rapid Appraisal Methods (PRA)*.

dans le « syndrome de la réunionite aiguë », favorisant une participation plus assidue; 5) permettre une souplesse dans la participation. L'information étant graphiquement représentée, les absents peuvent rapidement prendre connaissance du travail réalisé, et réagir par rapport à celui-ci.

De l'autre côté, organiser un forum de consultation et de développement d'orientations s'inscrivant dans une approche de gestion stratégique (Lussier *et al.*, 1997; Jauch et Glueck, 1990). Un tel forum permettrait le développement, dans un temps circonscrit, d'une action concrète répondant aux besoins des différents acteurs du milieu scolaire et de la collectivité des Basses-Laurentides.

- Développer des grilles d'observation.
- Recueillir les données pertinentes.
- Dans ce cadre, et tel que préconisé par la méthodologie RAP, l'étudiante-chercheure se proposait d'effectuer des séjours de terrain à Ste-Thérèse et dans les Basses-Laurentides, pour prendre connaissance de l'intérieur des préoccupations du milieu et participer ainsi à titre de témoin averti.

Phase 3 : Analyser dynamiquement les données recueillies et définir des stratégies de bonification

En tenant compte des caractéristiques de la RAP, nous proposons une analyse qui se voulait à la fois dynamique, participative, réflexive et dialectique :

- *dynamique*, en ce sens que l'analyse évolue en fonction des délibérations qui entourent la définition et l'exploration du problème et ce, en interaction avec la réalité du terrain, la collecte des données et leur traitement;

- *participative*, en ce sens que les variables et les dimensions de l'analyse sont établies collectivement, à partir des exercices entourant la définition d'un langage commun, la description de l'objet d'étude, l'identification de la problématique de recherche;
- *réflexive*, car de la discussion émergent les valeurs, les croyances de fond, les visions du monde et de l'éducation qui sous-tendent le discours et la pratique;

C'est en discutant et en cherchant le sens, la direction de leurs actions que les participants découvriront les divers degrés ou niveaux de signification qu'ils attachent à leur engagement. Ils verront jusqu'à quel point ils tiennent à leurs opinions. Ils comprendront l'importance, la place que prend l'action dans leur vie. La recherche des significations est vraiment le propre d'une analyse participative qui, fondée sur des observations, permettra ultérieurement de dégager des leçons de vie pour une action commune et un savoir pratique enrichi (Morin, 1992a : 197).

- *dialectique*, car l'analyse en cours d'action suscite des changements dans les discours et les pratiques qui, en retour, influencent l'analyse. Les uns interpellent les autres.

2.2 FORMULATION D'UNE PREMIÈRE QUESTION DE RECHERCHE DOCTORALE ET SOUMISSION D'UN PREMIER CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Formulation d'une première question de recherche

Sur la base de ce canevas de travail, une question initiale de recherche doctorale fut formulée : étudier l'émergence et la progression d'un processus de recherche-action participative, plus précisément de sa dimension participative en milieu hétérogène (université/école/communauté). Pourrait-on qualifier d'interdisciplinaire l'espace de dialogue ainsi créé alliant savoirs académiques, savoirs professionnels, savoirs communs et normatifs?

Cette question permettait d'explorer un champ perçu comme problématique par les intervenants en RAP, soit celui de la gestion et de l'évaluation de la participation hétérogène (Gélineau, 1997), tout en permettant de pousser la réflexion personnelle de l'étudiante-chercheure sur la nature de l'interdisciplinarité (voir ci-dessus, 1.3 La recherche-action participative comme nouveau lieu de dialogue interdisciplinaire, 29).

Proposition d'un premier cadre méthodologique

Avec le recul, nous ne pouvons que constater que, à l'époque du dépôt du protocole de recherche, la distinction à opérer entre le déroulement de la RAP témoin et celui de la recherche doctorale n'était pas encore complètement réalisée. Ce mélange des genres se ressent donc fortement dans la première méthodologie proposée.

Pour étudier l'évolution de la dimension participative dans le cadre de la RAP témoin, nous proposons de constituer un corpus de données à l'aide :

- de notes de terrain résultant d'observations participantes;
- des journaux de bord des chercheurs;
- du matériel produit dans le cadre des diverses activités du collectif;
- des transcriptions des enregistrements sonores de l'ensemble des rencontres de travail du collectif.

Nous proposons de recourir aux cadres de référence développés par Morin (1992) et Bopp (1994), pour mener à la fois l'analyse de la RAP témoin et du projet doctoral. Ce procédé, permettant l'analyse d'un problème complexe, comportait les étapes suivantes :

1. En collectif de travail, constituer des grilles d'observation;

2. En cours de route, réaliser une série d'analyses collectives ou individuelles consignées dans les journaux de bord, les procès-verbaux, les enregistrements sonores, les questionnaires et comptes rendus du forum;
3. Analyser horizontalement et verticalement ces analyses;
4. Comparer les résultats avec des théories ou des expériences similaires;
5. En tirer des leçons.

Lors de l'élaboration collective des grilles d'observation, nous proposons de tenir compte des dimensions proposées par Morin (1992) et Bopp (1994), soit celles du changement, du discours, de l'action et de la participation, auxquelles nous adjoignons celle de la conscientisation. Dans l'analyse des analyses, nous proposons de porter une attention particulière à la congruence des discours et des actions posées, notamment en regard de la perception et de la concrétisation de la participation et ce, en fonction des divers groupes d'acteurs engagés dans le processus de recherche.

Le modèle d'analyse proposé se voulait donc, à l'instar de la RAP, hautement participatif (voir figure 3, p. 64).

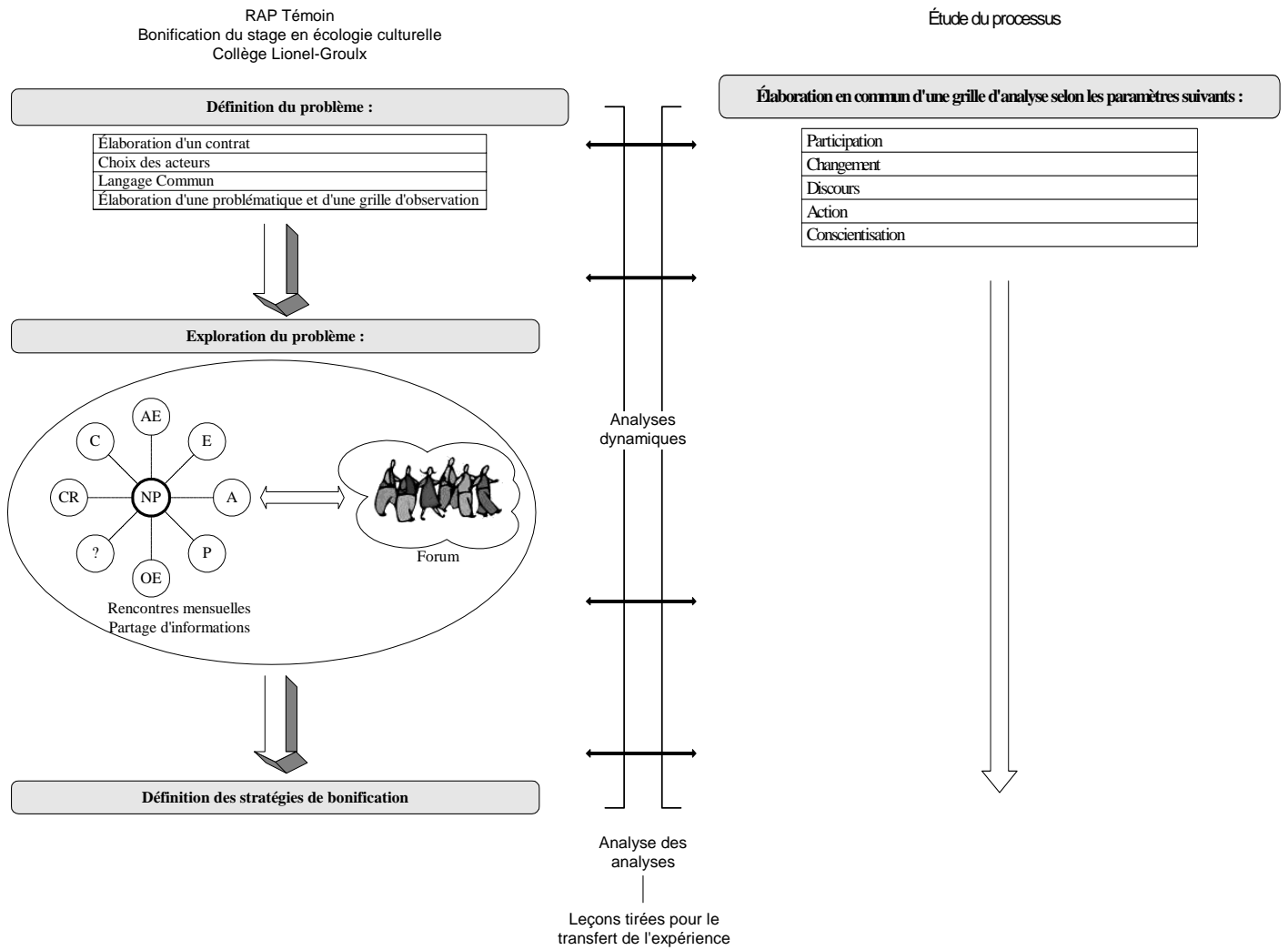


Figure 3 : Étude d'un processus de RAP (1^{er} canevas proposé)

2.3 MONITORAGE DE LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE TÉMOIN

L'étape suivante consista à documenter le déroulement de la RAP témoin d'août 1997 à mai 1999. Nous le rappelons, un des buts recherchés était de constituer une première banque de données à partir de laquelle la pertinence de la question de recherche doctorale serait réévaluée. En fonction des concepts, des catégories et des préoccupations émergents, la question doctorale serait alors affinée, précisée, voire modifiée. Pour ce faire,

- toutes les sessions de travail furent enregistrées et retranscrites (soit 17 rencontres de deux heures; voir l'annexe 3, p.xxxviii);
- les dessins et écrits collectifs résultant des sessions de travail furent conservés (voir exemples, l'annexe 9, p.lxxvii);
- les journaux de bord des participants furent recueillis (Voir l'annexe 4, p. xl). Au début du projet, les consignes données furent d'ordre général et visèrent surtout à garder trace des réflexions et des activités réalisées en lien avec la RAP témoin et la mise sur pied du stage en écologie culturelle. Les consignes devinrent à partir d'avril 1998 plus directives. Un cadre leur fut proposé reposant sur les écrits de Morin (1992). À la suite de chacune des rencontres, les participants devaient noter :
 - ⇒ leurs observations et leurs réflexions sur le contenu de la rencontre, les méthodes employées, la participation, la conscientisation, la problématique abordée, l'action proposée, la résolution d'un problème, la nature des décisions prises au cours de l'activité ou lors d'une activité précédente et leurs conséquences;
 - ⇒ leurs suggestions et besoins particuliers;
- un journal de bord fut également tenu par l'animatrice (voir l'annexe 4, p.xl). Dans ce journal, les données suivantes furent colligées :

- ⇒ les observations sur les activités prévues pour la rencontre : l'objet et l'ordre du jour, les objectifs poursuivis, les attentes, les peurs, l'angle d'attaque, les techniques prévues, les aspirations;
- ⇒ des observations sur les activités réalisées : les décisions prises, le déroulement des activités, les attitudes, les actions, les craintes et les élans d'enthousiasme de l'animatrice;
- ⇒ les réflexions sur les résultats ou les points pertinents en relation avec : la méthode employée, les interventions de l'animatrice, la participation, la conscientisation, la compréhension du problème, l'action, la résolution du problème, la nature des décisions prises et leurs conséquences;
- ⇒ les théories possibles en lien avec : les approches d'intervention (méthodes et RP), la participation et le processus décisionnel, la conscientisation, l'action et l'analyse.

2.4 LE RÉEL : LA RAP TÉMOIN SUIV SON PROPRE COURS

2.4.1 Nature de l'expérience

La recherche-action participative témoin se déroula sur deux années scolaires. Elle débuta en août 1997 et se termina en mai 1999. Elle fut initiée autour de la préoccupation suivante : comment bonifier le stage d'études en écologie culturelle pour que les élèves puissent, à leur retour du Costa Rica, investir leurs acquis auprès de la collectivité de Ste-Thérèse / MRC des Basses-Laurentides? En d'autres mots, comment serait-il possible de lier l'école à la collectivité dans le penser globalement et l'agir localement?

2.4.1.1 Phase 1a : Définition d'un cadre de travail

Tel que le propose Morin (1992), un contrat de travail liant les deux parties, soit les professeurs et l'étudiante-chercheuse¹⁴, fut dès la première rencontre élaboré.

Les règles du jeu

Un certain nombre de principes guidèrent la démarche de la RAP témoin :

- les membres du collectif s'engagèrent à des rencontres mensuelles, de août à mai;
- tous s'engagèrent, par écrit, à participer activement à toutes les rencontres, à moins d'un empêchement majeur;
- il fut entendu que les rencontres devaient porter sur des éléments autres que la logistique du stage, à moins de considérations majeures (p. ex. : présence au Canada de leur partenaire costaricien);
- l'étudiante-chercheuse s'engagea à assurer l'animation et l'élaboration des activités, selon les besoins exprimés par le groupe et sur approbation et validation de tous. Elle s'engagea à utiliser, pour ce faire, les « méthodes pour la participation, l'apprentissage et l'action » et les « méthodes pour une évaluation participative rapide en milieu rural »;
- hors des sessions d'animation, les participants s'engagèrent à tenir un journal de bord ou à réaliser certains exercices;

¹⁴ Une copie de ce contrat est présentée à l'annexe 5, p.li.

- pour faciliter la reconnaissance de la RAP par l'institution collégiale, il fut proposé que cette activité puisse être reconnue à titre d'activité PERFORMA, c'est-à-dire comme cours de perfectionnement chapeauté par le département d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ce projet fut accepté en janvier 1998¹⁵. Dans ce contexte, le projet RAP prit le titre de « Liens école-collectivité et applications pédagogiques ». Deux des cinq participants reçurent ainsi des crédits de perfectionnement pour leur participation active au projet. En tant qu'activité PERFORMA, un dégageant commun à l'horaire fut accordé, ce qui facilita de beaucoup la gestion des rencontres du collectif. Le salaire lié à l'animation fut transféré dans un fonds de fonctionnement pour le projet RAP. Bien que non rémunérée, l'animatrice, en tant que professeure, bénéficia d'une reconnaissance de l'Université de Sherbrooke.

Les acteurs

Dès la première rencontre, le groupe de professeurs prit le nom de « collectif ». Il regroupait à l'époque six personnes : trois professeurs de biologie, deux d'anthropologie et nous-mêmes.

Au lancement de l'activité PERFORMA, un professeur de philosophie, intéressé à la fois par la démarche de recherche-action participative et par le lien entre l'école et la communauté, s'est joint au collectif de travail. Ce nouveau membre fit porter sa réflexion sur la mise en place d'un cours d'éthique en philosophie où l'étudiant serait amené à entreprendre une démarche de recherche-action en lien avec la

¹⁵ Une copie de ce projet est présentée à l'annexe 6, p.lii.

thématique de la communauté. Ce cours prit son envol en janvier 1999¹⁶.

Le collectif compta ainsi six membres d'août 1997 à février 1998, soit deux professeurs d'anthropologie, trois de biologie et nous-mêmes, et sept membres de février 1998 à mai 1998, soit le collectif initial plus un professeur de philosophie. En juin 1998, un professeur de biologie quittait le collectif en raison d'un contrat de travail à l'étranger. Le nombre de participants au collectif retombait à six, soit deux professeurs d'anthropologie, deux de biologie, un de philosophie et nous-mêmes.

2.4.1.2 Phase 1b : Définition d'un langage commun, identification des présomptions en regard de l'objet d'étude et redéfinition des objectifs de recherche

Pour ce faire, les professeurs furent invités à dresser la **ligne de vie**¹⁷ du stage d'études en écologie culturelle. Cette activité permit aux professeurs de se réapproprier collectivement leur histoire, tout en faisant le point sur les idées et les concepts porteurs du stage. Les membres fondateurs purent faire partager à tous les motivations qui les avaient incités à démarrer un tel projet et les raisons qui les avaient amenés à inviter les anthropologues à se joindre à eux, motivations et raisons qui étaient demeurées jusqu'alors implicites. De plus, il apparut que les professeurs n'avaient pu rapporter, si ce n'est à l'improviste, leurs expériences de terrain respectives¹⁸.

¹⁶ Une copie du plan de cours est présentée à l'annexe 7, p. lvi.

¹⁷ Une copie de la ligne de vie tracée par les participants est présentée à l'annexe 8, p. lxii.

¹⁸ Six professeurs sont touchés par l'activité de stage. Toutefois, deux professeurs en prennent chaque année la responsabilité (coordination, plan de cours, organisation logistique et accompagnement des étudiants sur le terrain au Costa Rica et dans des sessions avant le départ et

Bien qu'entrepris à l'origine pour tenter d'identifier des moyens d'établir des ponts entre le volet international du stage d'études et les besoins de la collectivité des Basses-Laurentides en matière de développement durable et équitable, le travail du collectif a rapidement porté sur les seuls attributs du volet international. En effet, il était difficile de créer ces ponts alors que les finalités recherchées par le stage se révélaient évanescences. Comment présenter ce stage d'études aux membres de la communauté? Comment pourrait-il contribuer au mieux-être de la région? Quels projets de société mettait-il de l'avant? En abordant ces questions, les membres du collectif constatèrent que chacun avait sa vision personnelle du projet éducatif et qu'une intégration commune faisait défaut. Ceci était en partie dû au fait que, chaque année depuis sa création, le stage était pris en charge et piloté par une équipe distincte de professeurs. Le stage avait donc emprunté diverses tangentes, en fonction des opportunités et des intérêts des diverses équipes ou en fonction des urgences du moment. Il parut donc important, avant de penser établir des liens avec la collectivité des Basses-Laurentides, de prendre un temps de réflexion concerté pour expliciter clairement les finalités, les valeurs et les modèles de société sous-tendant le stage.

Dès ce moment, la RAP prit une orientation plus générale, soit celle simplement d'une bonification du stage d'études en écologie culturelle.

Dans le but d'en arriver à une vision concertée, les professeurs furent invités à dresser **le profil du stage**. Ils furent conviés à décortiquer le stage, non seulement en termes de contenu et de méthodologie, mais

au retour). Les professeurs participent donc à tour de rôle, selon leurs contingences personnelles, en tenant compte de la nécessité d'avoir à la fois sur le terrain un biologiste et un anthropologue.

également en termes de principes directeurs : quels étaient les modèles de société qui le sous-tendaient? Quelles étaient les valeurs véhiculées et promues? Quelles étaient les finalités recherchées? Nous nous inspirâmes pour ce faire des travaux de Bertrand et Valois (1992). Tout en identifiant les finalités, les professeurs furent invités à effectuer un travail de prospective. Ils dépeignirent le profil du stage tel qu'ils se le remémoraient il y a cinq ans, tel qu'ils le concevaient actuellement et tel qu'ils le voyaient dans cinq ans. À l'issue de cette activité, des outils d'animation furent créés pour guider la bonification du stage¹⁹.

Une fois le profil du stage dressé, une matrice d'informations (Barnsley et Ellis, 1992) relevant les besoins en matière de bonification fut constituée²⁰. Des besoins en matière de recherche, de formation et de concertation furent identifiés. Deux besoins furent jugés prioritaires par le collectif : 1) la nécessité de regrouper l'information concernant la gestion du stage; 2) la nécessité de se pencher sur la définition d'objectifs communs et concertés.

2.4.1.3 Phases 2 et 3 : Collecte de données et analyse

Les données pour la constitution d'un « **procédurier** »²¹ furent colligées à partir de la ligne de vie, des entrées des journaux de bord et de remue-méninges collectifs.

Une série de rencontres de travail porta spécifiquement sur **la définition d'objectifs** communs. Ces rencontres permirent de nommer les objectifs et les compétences implicites, d'établir un consensus

¹⁹ Ces outils sont présentés à l'annexe 9, p lxxvii.

²⁰ Une copie de la matrice constituée est présentée à l'annexe 10, p. lxxxix.

²¹ Une copie de ce procédurier est présentée à l'annexe 11, p. xciii.

autour de certains d'entre eux, de fusionner les visées anthropologiques et biologiques. Pour ce faire, les plans de cours des années antérieures furent décortiqués, les idées des participants recueillies à l'aide de matrices conçues à partir du profil du stage idéal développé par le collectif²². À l'issue des premières rencontres, un objectif phare fut identifié, soit celui d'« outiller l'étudiant pour qu'il soit mieux à même de jouer un rôle comme citoyen du monde dans un contexte de développement durable et équitable ». De là, quelques lignes directrices furent proposées pour la bonification du plan de cours²³.

Pour terminer, il fut fort intéressant de noter que l'intérêt de lier l'école à la collectivité a resurgi en fin de parcours, mais, cette fois, comme finalité allant de soi dans l'esprit du stage et de l'objectif phare. Cette idée de réinvestissement de l'étudiant dans sa communauté, dans un contexte de développement durable et équitable, semble avoir été en quelque sorte intégrée. Toutefois, les moyens pour y arriver n'ont toujours pas été identifiés. L'« opérationnalisation » d'une telle préoccupation pourrait maintenant faire l'objet d'une nouvelle RAP.

2.4.1.4 En ce qui a trait à la dimension conscientisante

Le travail de conscientisation, dans le cadre du collectif, porta en premier lieu sur l'élaboration de projets éducatifs porteurs de sens. Les éducateurs, au moyen d'exercices personnels et de groupe, se penchèrent notamment sur la présence ou non de cohérence entre :

²² Ce profil est présenté à l'annexe 9, p. lxxvii.

²³ Ces lignes directrices sont présentées à l'annexe 12, p. xcvi.

- les finalités éducatives recherchées (ici : sensibiliser les jeunes à un développement durable et équitable, à la citoyenneté du monde et à la participation communautaire);
- les modèles de société véhiculés par l'activité pédagogique, par l'institution et par le milieu social;
- les approches pédagogiques préconisées ou valorisées par l'institution ainsi que par les professeurs en salle de classe ou lors de stages;
- les valeurs personnelles des enseignants;
- la nature des actions posées en lien avec la problématique, qu'elles soient pédagogiques ou personnelles.

Le travail conscientisant fut initialement marié au travail mensuel du collectif, notamment en regard de la réflexion sur les valeurs et les modèles de société qui sous-tendent tout projet éducatif.

Par la suite, un travail plus explicite de conscientisation fut réalisé en parallèle avec les sessions de travail portant sur les objectifs, les professeurs étant invités à réfléchir sur **leur propre intégration**. Comment, en tant qu'individus, mettaient-ils en pratique ce qui était demandé à l'étudiant, c'est-à-dire devenir citoyen du monde dans un contexte de développement durable et équitable? Leur quotidien était-il cohérent avec leur discours? Quelles étaient les retombées de ce discours sur leurs autres cours et sur leurs activités professionnelles dans un sens large? Comment leur propre cheminement pouvait-il contribuer à guider leurs étudiants? Comment en arrivaient-ils à passer de la prise de conscience à l'action? Ce travail fut réalisé

principalement à l'aide d'exercices de réflexion consignés dans leur journal de bord²⁴.

Il est à noter que la démarche conscientisante proposée pouvait présenter certains risques de glissement, notamment du fait qu'elle touchait des problématiques sensibles telles que les valeurs et la recherche de cohérence personnelle. Elle ne devait devenir ni thérapie collective, ni thérapie individuelle. Une attention particulière fut portée à cet effet en conservant le cap sur l'objectif premier de l'activité, soit celui de la bonification du stage d'études en écologie culturelle.

Outre cette réflexion sur l'élaboration de projets éducatifs porteurs de sens, une activité fut consacrée particulièrement à **l'identification des forces et des limites de l'innovation** (Havelock et Huberman, 1980; Huberman, 1973). À l'aide d'un exercice de visualisation (Ferruci, 1985), les professeurs furent invités à nommer les facteurs incitants et limitants en lien avec la mise en place du volet stage.²⁵

2.4.2 Constat : divergences entre le projeté et le réel de la RAP témoin

Si nous nous rapportons au canevas de travail proposé, nous notons des divergences entre le projeté et le réel. Ces écarts se manifestèrent non tant dans le mode de fonctionnement proposé que dans l'objet de travail.

²⁴ Les consignes qui furent données pour la rédaction des journaux de bord sont présentées à l'annexe 4, p.xl.

²⁵ La liste des facteurs identifiés est présentée à l'annexe 13, p. Annexe 13 xcix.

Objet de travail

En cours de processus, la majorité des objectifs de recherche furent redéfinis. L'objectif général fut révisé et circonscrit au seul parachèvement du stage d'écologie culturelle.

En découla une reformulation des objectifs liés au développement des connaissances, soit :

- Documenter la genèse, le fonctionnement, les approches pédagogiques, les principes axiologiques du stage et le contexte institutionnel et sociétal dans lesquels il s'insère;
- Nommer les compétences phares et définir des objectifs concertés du stage;
- Dresser un portrait des caractéristiques, des attributs et des apports du stage.

Les objectifs de conscientisation demeurèrent les mêmes.

Quant aux objectifs liés à l'action, ceux-ci furent également remaniés :

- Resserrer la cohésion au sein de l'équipe de professeurs en charge du stage;
- Développer un outil de gestion commun;
- Définir des axes pour un plan de cours concerté.

Plan de travail

Le plan de travail proposé fut entériné collectivement et suivi dans ses grandes lignes.

La redéfinition des objectifs eut toutefois un effet majeur sur la constitution de la participation. Désirant réfléchir sur ce qui était le propre du stage, le collectif jugea peu pertinent à cette étape d'inviter d'autres participants à se joindre aux activités du groupe. La participation demeura donc fortement homogène.

Vu la réorientation des objectifs, seule la stratégie des rencontres mensuelles de réflexion fut maintenue. Tel que convenu, ces rencontres furent animées à l'aide des méthodes pour la participation, l'apprentissage et l'action et des méthodes pour une évaluation rapide en milieu rural. Le forum et les séjours de terrain prolongés dans la communauté de Ste-Thérèse furent éconduits, ceux-ci n'étant plus jugés pertinents.

L'approche proposée pour l'analyse des données recueillies dans le cadre du travail du collectif fut, quant à elle, maintenue. Elle fut dynamique, participative, réflexive et dialectique.

2.5 REFORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE À LA LUMIÈRE DU RÉEL DE LA RAP TÉMOIN

Avec la mise en veilleuse dans le cadre de la RAP témoin des préoccupations ayant trait au lien école-collectivité, et par le fait même d'une participation hétérogène au processus d'investigation, il est vite apparu que notre questionnement initial de recherche s'éloignait non seulement des préoccupations du moment, mais s'avérait plus difficilement « opérationnalisable ». Notre questionnement initial de recherche portait, nous le rappelons, sur l'étude de la

dimension participative hétérogène de la RAP et l'exploration du dialogue entre détenteurs de savoirs diversifiés (p. ex. : pratique, commun et académique) comme nouvel espace d'interdisciplinarité.

Nous avons donc choisi de reformuler la question de recherche doctorale. Ceci fut fait en nous référant aux corpus de données issus du monitoring de la RAP témoin, en identifiant les concepts qui émergeaient du discours des membres du collectif. L'élément qui retint notre attention fut celui de la diversité du sens accordé à la conscientisation, et de là, l'imprécision des moyens à prendre pour la favoriser. Ceci était d'autant plus intrigant que ce concept était récurrent dans le discours professoral, le dessein souvent exprimé étant le désir de « conscientiser » les étudiants. Ceci était d'autant plus intéressant que la dimension de la conscientisation était également une caractéristique clé de la méthodologie RAP. À la lumière de ces éléments, la question doctorale fut ainsi reformulée : étudier l'émergence et la progression d'un processus de RAP, plus précisément de sa dimension conscientisante; « qu'est-ce que la conscientisation pour celui qui la pratique et la vit? comment la susciter et la favoriser? », l'intention recherchée étant de cerner le processus de conscientisation (voir section 1.4 p. 35).

La modification de la question de recherche entraîna à son tour un réajustement à la fois de la collecte de données et de l'approche analytique doctorale.

2.6 RESSERREMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

À la lumière de la nouvelle question de recherche, le besoin de constituer un nouveau corpus de données fortement enracinées dans l'expérience de la RAP se fit ressentir. Le corpus de référence fut de trois ordres : des entrevues collectives, des entrevues individuelles et des journaux de bord. Deux objectifs étaient ici recherchés : 1) en consignand et en partageant leurs réflexions, inviter les

participants à poser un regard réflexif sur le processus de conscientisation; et 2) recueillir les résultats de ces réflexions. Le tout se détailla ainsi :

1. En mai 1998, réalisation d'une entrevue du collectif RAP sur le concept de conscientisation, où tous furent invités à définir ce terme conjointement et à le représenter graphiquement.
2. De juin 1998 à mars 1999, tenue d'un journal de bord personnel. Les participants y consignèrent leurs réflexions sur leurs apprentissages et leur vécu liés à leur participation à la RAP. Ceci fut fait notamment en parallèle à un exercice de conscientisation échelonné sur huit mois invitant les éducateurs à réfléchir sur les objectifs du stage, les valeurs et les qualités qui leurs sont associées, et le vécu professionnel en lien avec ces valeurs et ces qualités (voir section 2.4.1.4, p. 72). Ces exercices avaient pour objectif de nourrir la réflexion des enseignants sur la conscientisation et de les préparer aux entrevues individuelles.
3. De janvier à mai 1999, réalisation de cinq entrevues individuelles semi-dirigées de une à deux heures chacune. Chaque participant fut invité à présenter ses points de vue et sa compréhension du processus de conscientisation en se référant principalement à deux champs d'expérience :
 - en tant que personne engagée dans une démarche de conscientisation. Les enseignants furent invités à réfléchir sur le cheminement personnel qu'ils avaient réalisé depuis deux ans dans le cadre de leur participation au collectif de recherche-action participative; certains se référèrent également à d'autres expériences personnelles de conscientisation, notamment à leur participation aux Instituts d'été du CRDI;
 - comme personne suscitant la conscientisation en se référant à leurs pratiques d'éducateur, plus précisément dans le cadre du stage d'études

en écologie culturelle visant à outiller les jeunes pour jouer un rôle de citoyen du monde et dans le cadre d'un cours de philosophie portant sur l'exploration du sens à donner à la communauté. Certains se réfèrent également à d'autres expériences professionnelles qualifiées de conscientisantes, notamment à un stage d'écologie marine aux îles Mingan, à un stage d'initiation à la vie amérindienne et au défunt programme Lionel-Groulx international en Afrique francophone.

Les questions initiales d'entrevues furent les suivantes :

- ⇒ « Qu'est-ce que le projet de recherche-action participative t'a fait vivre et apprendre? Y-a-t-il eu production de connaissances? Réalisation d'une action particulière? Conscientisation? »;
- ⇒ « Comment as-tu vécu la conscientisation dans le cadre de cette recherche-action participative? »;
- ⇒ « La dimension conscientisante te semble-t-elle importante dans le cadre de la RAP? Pourquoi? Fut-elle importante pour toi? Pourquoi? »;
- ⇒ « Comment définis-tu la conscientisation? Celle vécue au sein de la RAP fut-elle différente de celle pratiquée avec tes étudiants? Si oui, de quelle façon? ».

L'objectif de ces entrevues était de chercher à saturer, dans le cadre d'une analyse ancrée, les concepts, les catégories et les conditions dégagés. Le canevas initial d'entrevues s'est donc enrichi peu à peu en cours de route, en tenant compte des réponses des premiers informateurs et des résultats préliminaires d'analyse.

4. De février à mai 1999, certains concepts, conditions et catégories abordés lors des entrevues individuelles furent approfondis et explorés dans le cadre des activités du collectif, mais ce, seulement si ceux-ci se présentaient dans la discussion. Une entrevue collective de deux heures en avril 1999 porta spécifiquement sur quelques catégories clés non saturées au cours des entrevues personnelles.

Toutes ces entrevues furent retranscrites, codées et analysées selon les préceptes de la théorie ancrée.

Caractéristiques et limites de l'échantillon

Bien que petit, cet échantillon se révéla fort riche : tous les participants s'étaient investis depuis nombre d'années dans des activités décrites comme conscientisantes. Leurs réflexions référaient à des pratiques et à des affiliations diversifiées : appartenance aux sciences naturelles, humaines et sociales, jeunes professeurs et enseignants d'expérience, projets éducatifs locaux et internationaux, expériences de terrain et expériences en classe.

Nous étions toutefois consciente de la petitesse de l'échantillon. Ceci nous a amenée à privilégier la théorie ancrée comme cadre d'analyse. (voir p. 41), de même qu'à ne parler que de **fondements ou d'assises** pour une théorie ancrée de la conscientisation. (Voir 1.9 Les limites de cette recherche, p. 42).

2.7 MODIFICATION DE L'ANALYSE DES DONNÉES EN REGARD DU TERRAIN ET DE LA NOUVELLE QUESTION DE RECHERCHE

Motifs pour la réorientation de l'analyse

La réorientation du cadre analytique se fit sur plusieurs bases : 1) des considérations éthiques résultant d'échanges tenues dans le cadre de la RAP

témoin; et 2) des considérations méthodologiques en regard de la nouvelle question de recherche.

1. Considérations éthiques : la proposition présentée dans le plan d'action de mettre à contribution le collectif dans l'analyse à la fois des résultats de la RAP témoin et des résultats de la recherche doctorale souleva des réactions vives sur l'à-propos d'user d'une démarche collective au profit de l'étudiante-chercheure pour l'obtention d'un Ph. D. Ces discussions et échanges nous interpellèrent. C'est principalement un souci de congruence éthique qui nous amena à dissocier les deux approches analytiques et à délaissier ainsi le cadre analytique participatif proposé par Morin dans le contexte de la thèse doctorale.
2. Considérations méthodologiques : de par la nouvelle formulation de la question de recherche, les caractéristiques du terrain et la nature des données, il nous est apparu que le cadre d'analyse propre à la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1966; Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Corbin et Strauss, 1990; Glaser, 1992; Corbin et Strauss, 1998) serait le plus à même de baliser notre démarche scientifique. (pour de plus amples précisions sur les motifs de ce choix, voir 1.8.2, p.40). La théorie ancrée nous donnait également des outils pour répondre à la difficulté liée à notre propre engagement à la fois comme chercheure-animatrice dans le cadre de la RAP et comme chercheure dans le cadre du doctorat. Le cadre analytique nous permettait de prendre une distance relative en nous incitant à nous enraciner dans le discours des participants et, à l'aide des mémos, à garder trace de nos propres idées et considérations.

La démarche préconisée

En regard du contentieux ayant opposé Strauss et Glaser sur la procédure à suivre (Strauss, 1987; Glaser, 1992; Strauss et Corbin, 1990, 1998), nous avons opté pour

la démarche soutenue par Glaser. Moins régentée par un cadre strict de questionnement, elle laisse plus de place à l'émergence de concepts et de catégories qui ont un sens pour les acteurs. En ce sens, cette approche nous semblait plus en harmonie avec l'esprit de la recherche-action participative. Succinctement, la méthodologie d'analyse préconisée est la suivante :

La première étape consiste en un codage substantif²⁶ des données recueillies. Le chercheur relève les concepts, les catégories qui sont significatifs pour les sujets.

A concept is the underlying, meaning, uniformity and/or pattern within a set of descriptive incidents (Glaser, 1992 : 38). [It] is a labelled phenomenon. It is an abstract representation of an event, object, or action/interaction that a researcher identifies as being significant in the data. The purpose behind naming phenomena is to enable researchers to group similar events, happenings, and objects under a common heading or classification. Although events or happenings might be discrete elements, the fact that they share common characteristics or related meanings enables them to be grouped (Strauss et Corbin, 1998 : 103).

A category is a type of a concept. It is usually used for a higher level of abstraction (Glaser, 1992 : 38). Certain concepts can be grouped under a more abstract higher order concept, based on its ability to explain what is going on [...]. This term not only allows the objects to be classified but also explains what they are doing. [...] They have analytic power because they have the potential to explain and predict (Strauss et Corbin, 1998 : 113).

Les données sont conceptualisées en confrontant systématiquement les faits entre eux, puis les faits avec les concepts (Glaser, 1992 : 38). Cet exercice est effectué mot par mot, phrase par phrase, en se répétant inlassablement : « What is this data a study of? What category or property of a category does this incident indicate? What is actually happening in the data? » (Glaser, 1992 : 39).

Peu à peu émergent de ce questionnement constant des faits et des concepts, les catégories qui les regroupent. Au fur et à mesure de leur émergence et résurgence,

²⁶ *Substantive coding.*

ces concepts et catégories sont, à leur tour, confrontés entre eux, histoire de bien en identifier les caractéristiques, les ressemblances, les différences, les propriétés et les conditions, amenant ainsi au besoin l'identification de nouvelles catégories ou concepts.

Au départ ouvert²⁷, ce codage se fait peu à peu plus sélectif. Certaines catégories se révèlent plus significatives que d'autres et deviennent des catégories clés²⁸.

Éventuellement, de cette confrontation constante, les liens entre les catégories et les propriétés émergent à leur tour. Et la théorie prend peu à peu forme²⁹. Le chercheur doit être ici particulièrement vigilant et se garder de restreindre ces liens théoriques à des champs qui lui sont familiers³⁰. Pour aider le chercheur à demeurer réceptif, Glaser présente, à titre indicatif, 18 familles de codes théoriques (Glaser, 1978 : 74-81).

Usuellement, ce codage prend fin avec la saturation des concepts et des catégories.

Tout au long de cette entreprise, le chercheur met sur papier ses pensées, ses analyses, ses interprétations et ses interrogations (Strauss et Corbin, 1998 : 110). Ces « mémos » viendront alimenter la réceptivité théorique et guideront le chercheur dans le raffinement de la collecte de données. La collecte de données, l'analyse et la rédaction sont donc en constante interaction.

Lors du développement théorique, les biais du chercheur sont, jusqu'à un certain point, jugulés par l'utilisation de la comparaison incessante et par la recherche de la saturation. Le leitmotiv est toujours celui de la pertinence, c'est-à-dire s'assurer que les concepts et catégories avancés font écho fidèlement aux préoccupations

²⁷ *Open coding.*

²⁸ *Core category.*

²⁹ *Theoretical coding.*

³⁰ Ou *pet theoretical code* (Glaser, 1992 : 96).

des acteurs, « That (they are) grounded systematically in the data and (they are) neither forced nor reified (concepts which related to no data) » (Glaser, 1992 : 14).

Dans le contexte du travail doctoral

Furent donc soumises à cette analyse les transcriptions des entrevues personnelles et collectives. Les journaux de bord furent utilisés à la seule fin d'alimenter la réflexion des informateurs et de préparer leurs entrevues. Suivant la méthodologie d'analyse proposée, des concepts et des catégories clés ainsi que leurs caractéristiques furent identifiés et étoffés. Les interrelations entre ces concepts et ces catégories furent relevées et conceptualisées. Au fur et à mesure de l'émergence des concepts et des catégories, la collecte de données fut raffinée dans le but d'atteindre une certaine saturation (sur les limites de la saturation dans le cadre du projet doctoral, voir section 1.9 p. 42). En parallèle, les réflexions de la chercheuse furent consignées sous forme de mémos. Ces mémos vinrent nourrir la réflexion tout en aidant à départir les idées propres à l'auteure de celles émergeant des données.

En ce qui a trait aux outils, dès le départ, nous comptions utiliser le logiciel Nud*ist pour nous assister dans l'analyse des données. Une formation et des lectures ont été faites en ce sens. Malheureusement, pour des raisons d'accessibilité aux laboratoires et aux partagiciels, et de coût prohibitif pour l'achat individuel, nous avons dû renoncer à l'utilisation de cet outil.

2.8 QUELQUES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES EN REGARD DE LA MÉTHODOLOGIE

Les attentes respectives et les termes des engagements réciproques furent précisés en début de projet sous forme de contrat de travail. (voir annexe 5, p. cclxv)

Les informations recueillies dans le cadre des entrevues et du travail collectif furent divulguées dans les écrits et les communications sous le couvert de l'anonymat. Les réflexions personnelles colligées dans les journaux de bord sont demeurées confidentielles. En fait, celles-ci pavèrent principalement la voie aux entrevues individuelles et aux échanges en collectif.

CHAPITRE 3 L'ANALYSE DE DONNÉES : FONDEMENTS POUR UNE THÉORIE ANCRÉE DE LA CONSCIENTISATION

La conscientisation, ce n'est pas juste donner un contenu. C'est aussi allumer une fenêtre, ouvrir une porte.

Éducateur, membre du collectif

Dans le chapitre qui suit, nous présentons les éléments qui pourraient contribuer à la mise en place éventuelle d'une « théorie ancrée » (ou *Grounded Theory*) de la conscientisation. Nous présentons en premier lieu le processus de conscientisation tel qu'il émerge du discours des professeurs. Les principales constituantes de ce processus seront par la suite explorées plus finement. Une attention particulière sera alors portée aux mécanismes devant être mis en place pour susciter la conscientisation.

3.1 LA CONSCIENTISATION

La conscientisation : un processus

Définie en quelques mots, la conscientisation est un processus systémique qui permet de « passer de la prise de conscience à [son] application dans la vie de tous les jours » (I-d : 232). Le défi de la conscientisation est donc triple :

- susciter une prise de conscience;
- susciter le passage à l'action;
- encadrer et vivre l'action

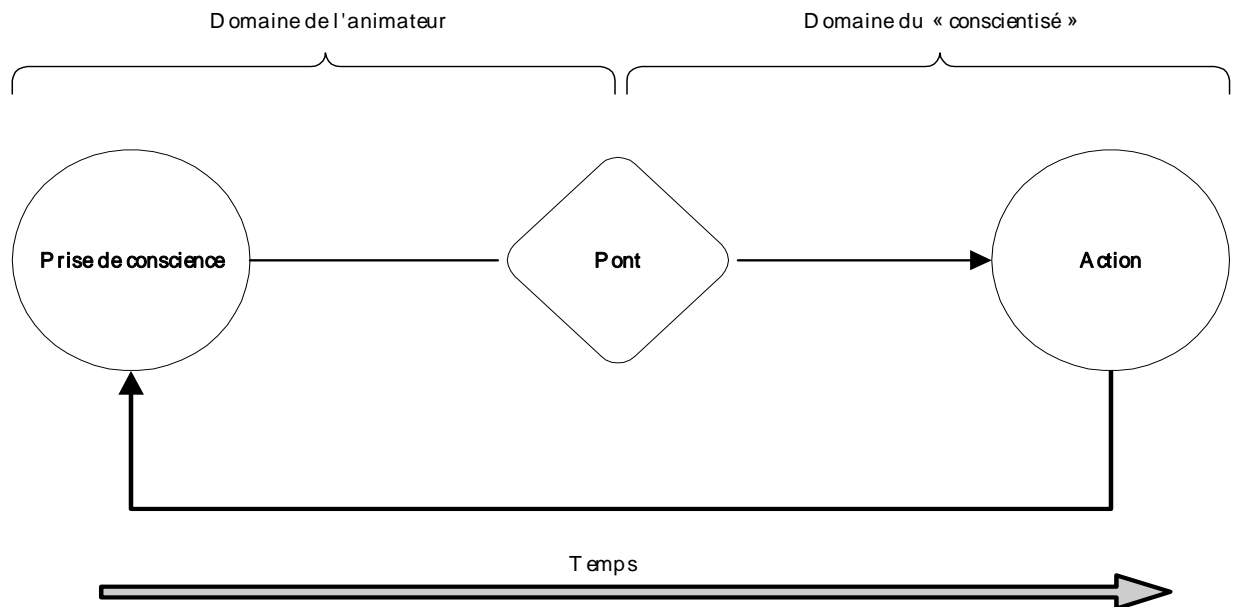


Figure 4 : Le processus de conscientisation

Quelques aspects significatifs du processus de conscientisation (Voir figure 4, p.87)

1. *Domaines*³¹ d'intervention et glissement de sens

Le terme « conscientisation » se rapporte fréquemment, dans le discours des éducateurs, à la seule dimension de la « prise de conscience » (I-e : 540). Conscientisation et prise de conscience deviennent en quelque sorte synonymes. Ce glissement de sens est peut-être dû au fait que l'animateur se sent souvent impuissant devant les retombées de la prise de conscience. Il a peu de pouvoir sur l'action qui doit idéalement en résulter, bien qu'il reconnaisse l'importance de cette dernière dans le processus de conscientisation. En fait, le professeur est souvent perçu comme un semeur : il sème, dans un jardin qu'il ne possède pas, une graine dont il ne connaîtra pas la floraison. Le fruit qui naîtra du germe, l'action qui résultera de la prise de conscience, est le propre du « conscientisé » et peut se manifester longtemps après la fin de la formation. Ceci explique peut-être pourquoi dans la pratique, les interventions pédagogiques des professeurs portent principalement sur la prise de conscience et l'habilitation de l'étudiant, pour que celui-ci soit mieux à même de matérialiser cette prise de conscience dans l'action (identifiée dans le schéma par l'analogie du pont). Ceci se note dans :

- les objectifs de formation énoncés. Ces derniers ont rarement trait à la matérialisation d'une action autre qu'une action de diffusion;
- les approches didactiques préconisées, qui visent surtout la prise de conscience et l'habilitation pour le passage à l'action;

³¹ Les éléments écrits dans ce type de caractères réfèrent aux composantes de la figure 3 : le processus de conscientisation.

- l'évaluation, qui porte principalement sur la prise de conscience. Il est perçu comme difficile, voire impossible par les professeurs d'évaluer la matérialisation de la prise de conscience dans le cadre d'un cours.

Illustration³² : le professeur comme semeur

« Quand on parle à nos étudiants, on parle à une partie du conscient, puis une bonne partie de l'inconscient également. Puis, cette partie de l'inconscient-là fait son chemin, puis un moment donné oups, ça resurgit. On ne sait pas pourquoi, mais ce qu'un prof nous a dit, il y a cinq ans, bien ça nous revient. Puis, on s'est dit : "Mais voyons donc... Comment ça donc?" [...] [Comme professeur,] tu lances une question... Par exemple, dans mon cours [...], je leur parle un peu de l'éthique du travail sur la notion du racisme dans une société donnée. Je dis à mes étudiants : "On ne fait pas de travail là-dessus, mais vous, en tant que chercheur un jour, et même en tant que citoyen d'une société, comment vous allez vous positionner par rapport au fait qu'il y a du racisme dans votre société? Allez-vous vous fermer les yeux en disant : 'Ce n'est pas de ma faute à moi?' Ce n'est pas fort. Allez-vous travailler sur le racisme en tant que chercheur? Puis là, quelle position allez-vous prendre? Le dominé ou le dominant? Allez-vous avoir votre vision du monde à vous, occidentaux, etc. Ou bien aller chercher la vision de l'opprimé? Puis là, sous quel angle allez-vous le prendre? Bref, comment vous vous sentez par rapport à cette question-là?" Puis j'ai arrêté là-dessus. On a fait une courte discussion là. Comment les gens réagiraient, puis tout ça. [...] Puis quelque part, un moment donné, ça va peut-être resurgir cette question-là. Mais quand? À ce moment-là, je n'ai pas parlé au conscient. J'ai parlé à l'inconscient, même si je savais très bien que leur question, la question était posée, leur conscient me répondait. C'était en arrière que je parlais. Puis, je savais que je n'aurais pas de réponse à ce moment-là. Puis souvent c'est comme ça » (I-d : 483-519).

2. L'expression du processus de conscientisation dans *le temps*

La conscientisation se déroule dans le temps : une intervention suscite une prise de conscience qui devrait idéalement mener à une action. Le travail de conscientisation est tantôt actif, réalisé consciemment

³² Les illustrations sont constituées d'extraits tirés des entretiens individuels.

en groupe ou individuellement dans un long processus de raffinement, de précision, de contextualisation, de standardisation, qui demande du temps. Il est tantôt inconscient, l'information frayant tranquillement son chemin dans les profondeurs de l'être, resurgissant parfois avec une force insoupçonnée longtemps après la tenue de l'activité, appelant l'action.

3. La nature systémique de la conscientisation

En fait, si la prise de conscience mène à l'action, les deux s'alimentent par la suite l'une l'autre dans un vaste mouvement de rétroactions, le but recherché étant de matérialiser la prise de conscience dans une action maintes fois renouvelée. L'action et ses résultats amènent à requestionner la prise de conscience initiale, questionnement qui amène à son tour à préciser l'action (I-b : 936-952). Ces boucles de rétroaction permettent « d'opérationnaliser » la prise de conscience, de passer peu à peu du rêve, du souhaiter à sa concrétisation dans le réel.

Ces boucles de rétroaction peuvent s'appliquer à des prises de conscience et à des actions diversifiées touchant :

- spécifiquement à l'objet sur lequel porte le projet conscientisant. À titre d'exemple, dans le cadre de la recherche-action participative de Lionel-Groulx, cet objet se rapporte à la bonification du stage d'études en écologie culturelle. En se référant aux finalités, aux valeurs et aux objectifs mis en lumière par l'activité conscientisante, les professeurs précisent et bonifient des interventions pédagogiques. À la suite de l'évaluation des retombées, ils reprécisent les objectifs pédagogiques et les finalités recherchées, ce qui les amène à retravailler et éventuellement à systématiser leurs interventions pédagogiques. Le retour à la prise de conscience permet de se rapprocher des sources de motivation personnelle mises en lumière (en lien notamment avec le modèle de société désiré, les

valeurs exprimées) et ainsi de stimuler leur volonté, de revivifier leur engagement envers le projet pédagogique.

- au cheminement personnel de l'individu, dans sa vie privée. Dans l'action et le partage informel de tous les jours, la personne devient plus en mesure de nommer et d'identifier des valeurs, en se référant à l'expérience antérieure de conscientisation, ce qui lui permet à la fois de renforcer sa prise de conscience et d'éclairer le passage à l'action, dans sa vie personnelle ou professionnelle au sens large.

Illustrations de la dimension systémique de la conscientisation

« Je mentionnais un exemple tantôt : le café équitable. Je racontais à [X] que j'avais bien aimé la conférence de Laure, puis ça me replongeait au Costa Rica, dans toute l'ambiance solidaire, communautaire où on partage avec les gens, puis quand on revient, on est toujours un peu ébloui de ça. On est toujours en train de rêver à ce monde-là, où c'est chaleureux, où il n'y a pas de craintes, puis ça va bien, puis on partage, on échange, etc. Puis une couple de semaines, de mois plus tard, on retombe ici puis là, bon c'est du chacun pour soi. À discuter un peu avec I-a, puis suite à la conférence, puis un peu aussi suite à la réflexion du collectif, oui on prend conscience : "Ah! Ce sont des valeurs..." On les a nommées ces valeurs-là. Voilà les valeurs qui sont intéressantes : solidarité, équité... [...] Puis on aimerait ça travailler là-dessus, on aimerait ça les avoir... Ça, c'est la prise de conscience. La conscientisation, pour moi, est au-delà de ça. C'est davantage aussi, bon, il faut que ça aille une application concrète. Comment je le vis dans la vie de tous les jours? Est-ce que je sors ébloui du Costa Rica, puis après quelques semaines, c'est oublié? Est-ce que je sors de la conférence de Laure Waridel, puis après ça, une semaine ou deux, c'est oublié? Est-ce que, au moment du collectif, j'en discute puis après ça, je reviens, après, puis j'ai oups comme oublié à nouveau? Il y a comme un décalage entre les deux. Donc, la prise de conscience, elle s'est faite. C'est là dans l'inconscient, mais ensuite, il faut que ça devienne présent au conscient. Constamment. Il faut que ça soit donc mis en action. Il faut que ça soit là... En tous cas, si ce n'est pas mis en action concrète, il faut que ça soit constamment à l'esprit, pour dire, il faut que je change quelque chose. Fait qu'il y a comme une nuance, des gradations là-dedans. Pour dire bien : "Tu perçois l'objet, tu te l'appropries." Puis le collectif, à force de répéter les mêmes questions, tu te poses aussi les mêmes questions : "Où j'en suis rendu? Est-ce que j'ai avancé d'un pas? » (I-d : 220-248).

« Moi, ça va avoir l'air bizarre mais [l'action], je la mets ici. Je la mets après. Puis c'est comme un cercle où est-ce que tu vas retourner là [à la prise de conscience]. Tu vas refaire ton processus de couper en petits morceaux. De dire : "Ah oui, c'est quoi l'objectif déjà? Ah oui, il y a tel facteur, tel facteur, tel facteur." Je pose une action. Ça, ça donne un résultat. Tu évalues un peu ce que ça donne. Mais là, il faut que tu fasses un retour ici, puis que tu te dises : "C'était quoi donc déjà l'objectif visé?" Moi, je pense que c'est la façon de, la façon de vérifier, de faire de la vérification par rapport à qu'est-ce que tu t'es donné comme objectif.[...] Fait que l'action, la première fois que tu y penses, elle va après, puis toutes les autres fois avant » (I-c : 541-565).

4. La dimension engagée de la conscientisation

Visant à faire prendre conscience et à matérialiser cette prise de conscience dans l'action, la conscientisation est perçue par certains comme devant avoir un sens, comme devant compromettre l'individu (I-b : 1002), bien que cette dimension engagée ne soit pas mise foncièrement de l'avant par tous.

Ce caractère engagé pose toute la question de l'endoctrinement : la conscientisation est-elle une approche doctrinaire ou non? Répondre à cette question permet de mettre en lumière certaines caractéristiques de la conscientisation :

- la conscientisation demande à l'animateur de se situer : quel est son discours par rapport à la matière proposée? En entrant consciemment dans un processus de conscientisation en tant qu'animateur, le regard posé sur soi-même permet de passer outre à l'illusion de la neutralité et de faire face à ses propres prises de position personnelles, à ses propres conditionnements culturels et sociaux, qui viennent interférer avec l'enseignement;

- une démarche de conscientisation invite les participants à explorer. Elle exige toutefois de leur part un engagement, une certaine obligation à jouer le jeu;
- la conscientisation est un lieu de dialogue où l'animateur et les participants partagent un savoir, une compétence. L'animateur et les participants sont tous en cheminement;
- l'approche conscientisante vise l'appropriation de la matière par le participant et elle met en valeur la liberté de choix de l'individu et ce, en connaissance de cause.

En ce sens, une réelle démarche de conscientisation est plutôt associée à une vraie situation d'apprentissage ou d'enseignement (I-e : 233) qu'à un endoctrinement.

Illustrations d'une réflexion sur l'endoctrinement et la conscientisation

« Dans le fond, comme enseignant, on a le goût que ça passe, mais en même temps, c'est comme si on a le goût soi-même d'être en mouvement. On a envie... C'est à soi-même aussi qu'on fait plaisir. Si on endoctrine, moi je pense l'indice, c'est qu'on n'a pas le sentiment d'être en mouvement soi-même. Tandis que quand on n'a pas comme intention d'endoctriner, on a le sentiment d'être en mouvement, puis d'apprendre des choses. Puis on se laisse la chance d'apprendre des choses. Ça serait un peu un indice, je pense, qui ferait la différence entre les deux » (I-e : 252-260).

« Quand quelqu'un t'endoctrine, il te dit quoi faire. Dans une expérience d'apprentissage conscientisante, il te dit quoi faire aussi, mais en te laissant un peu d'espace pour essayer, puis voir si ça te convient. Mais dans un premier temps, avoir assez de fermeté pour créer une certaine obligation d'essayer quelque chose qui est proposé » (I-e : 606-610).

Nous reviendrons en détails sur chacun de ces points en analysant de façon approfondie les jalons du processus de conscientisation, soit la prise de conscience, le pont, et l'action.

3.2 LA PRISE DE CONSCIENCE

La prise de conscience : ce qu'elle est

En quelques mots, le processus de prise de conscience, tel qu'il transparaît dans le discours des éducateurs, pourrait se définir ainsi : à l'aide d'un groupe de pairs, éclairer sous un jour nouveau un objet et le rapport qui existe entre soi et cet objet, « la prise de conscience correspondant au moment où il y a des choses qui apparaissent » à l'esprit (I-e : 534-535).

Cette définition comporte quatre dimensions clés.

1. La prise de conscience a un objet, une problématique comme cible

La prise de conscience consiste à « faire la lumière sur un objet, une problématique qui est déjà là, mais en éclairant les éléments essentiels » (I-c : 618), en révélant de nouvelles dimensions. Il n'y a pas tellement acquisition de nouvelles connaissances comme émergence, dévoilement d'une nouvelle facette d'un fait connu, souvent à la grande surprise des individus. C'est d' « avoir soudainement l'impression de m'ouvrir les yeux pour la première fois sur un humain, sur la culture, sur un paquet de choses que j'avais déjà vu, mais comme si c'était la première fois que je les voyais. Un regard neuf » (I-d : 527).

2. La prise de conscience porte fondamentalement sur la relation

La prise de conscience consiste à voir sous un jour nouveau un objet qui est

déjà connu ou reconnu. Mais bien plus, elle consiste à mettre en lumière la relation que les participants entretiennent, en tant qu'individus, avec cet objet ou cette problématique. En d'autres mots, on ne conscientise pas « à » mais on conscientise « en relation à ».

Cette distinction semble fondamentale. Elle influera sur les champs et les niveaux de conscientisation, la méthodologie à privilégier et le degré d'appropriation de la problématique. Ainsi, en sensibilisant « à », l'animateur peut aisément se limiter à délivrer une information théorique, le savoir devenant le principal centre d'intérêt. Il sensibilise par exemple à l'état de la planète, à la situation des droits de la personne. Il délivre une information. Ce faisant, l'animateur et les participants n'ont pas à questionner leurs façons de faire. Tous peuvent demeurer relativement neutre par rapport à l'objet de sensibilisation.

Si l'animateur conscientise « en relation à », il s'adresse directement à la personne et à ses attitudes. Il devient alors essentiel de travailler des sphères autres que celle de la simple information, pour tenter par exemple de saisir la nature et l'enracinement des comportements de l'individu. Ce travail est plus sensible, plus dérangeant, plus déstabilisateur, et il nécessite un encadrement particulier. Bien plus, s'il est bien dirigé, il peut favoriser des changements d'attitude durables chez le participant, de par l'appropriation de la problématique qui en résulte.

3. La prise de conscience est avant tout un travail sur soi

Si le but premier est de regarder plus en détail les liens que le participant entretient avec un objet donné, le travail de prise de conscience se révèle donc avant tout un travail sur soi. Il est principalement « un exercice de métacognition, de méta-analyse sur soi-même » (I-b : 597).

L'objectif recherché est de révéler idéalement à l'individu ses modes de fonctionnement (I-b : 610), ce qui influe sur sa perception de la réalité (I-c : 415), *son schème de référence sur lequel se fonde toute action* (I-b : 1029).

4. Un travail sur soi, mais qui requiert idéalement le support du groupe

Ce travail sur soi peut difficilement se réaliser seul. Le reflet, le support et la richesse des points de vue exprimés par le groupe se révèlent importants. Nous y reviendrons.

La finalité de la prise de conscience est de permettre à l'individu de cheminer vers une action cohérente, consciente et transformatrice, visant à favoriser le mieux-être.

Illustration de ce qu'est la prise de conscience

« L'année dernière, quand on est revenu du Costa Rica, moi et X, on avait fait un compte rendu de notre séjour là-bas. Puis, on avait comme achoppé sur la question de la grille d'analyse. Tu te rappelles? Moi, je disais : "Moi, je ne fonctionne pas avec des grilles d'analyse!" Puis là, on s'était un peu obstiné là-dessus. Ça m'avait oups, un flash, dans le fond, j'en ai des grilles d'analyse! Mais je ne les ai jamais formalisées ces grilles-là. Puis moi, je ne veux pas les appeler grilles d'analyse, parce que je veux laisser une part beaucoup plus ouverte sur... Pour moi les grilles d'analyse, c'est beaucoup plus strict. Alors que l'ouverture que moi je voyais, c'est : on suit le courant. On reprend ce qui se passe, par exemple, et on va chercher l'information comme elle vient, à partir de nos propres potentiels. Fait que, à partir de ça, c'était comme une prise de conscience un moment donné ça. C'était un peu comme un moment tournant. Après ça, je me suis dit : "Bon, c'est quoi les grilles d'analyse que j'ai dans le fond?" Puis essayer de, pas de retravailler dessus, parce que je ne suis pas retourné au Costa Rica, mais dans d'autres travaux que j'ai faits en classe, oui, j'étais plus conscientisé sur les grilles d'analyse. Ça, c'est comme un peu ponctuel ça. Le travail avec d'autres m'a amené à voir ça » (I-d : 970-990).

Les composantes de la prise de conscience

En considérant le discours des informateurs, le processus de prise de conscience peut ainsi être schématisé :

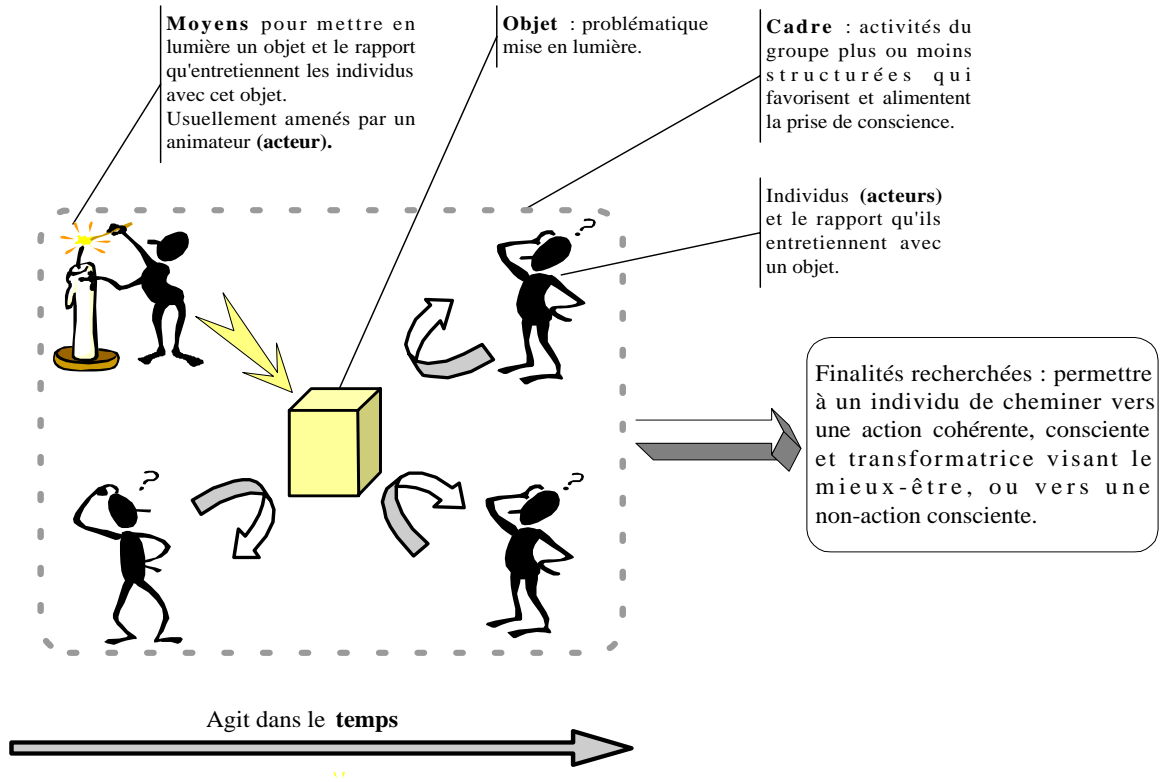
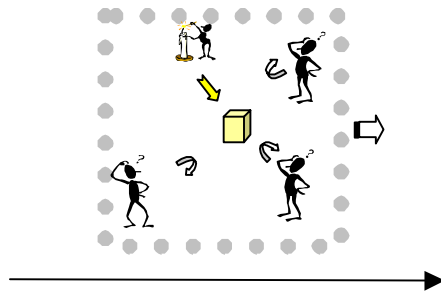


Figure 5 : Le processus de prise de conscience

Explorons maintenant en détail chacune des grandes composantes de ce schéma, soit le cadre, les acteurs, l'objet, les moyens ainsi que le temps.

3.2.1 Le cadre



Ce qu'il est

Le concept de « cadre » recouvre deux réalités. D'une part, il renvoie à ce qui balise, ce qui *délimite l'aire et les règles du jeu* (I-e : 28). On fait ici référence au lieu physique où se déroule l'activité, aux règles de fonctionnement données, à l'encadrement méthodologique choisi, aux rappels à l'ordre de l'animateur.

D'autre part, le cadre réfère au terreau dans lequel vient s'enraciner l'activité conscientisante, soit tout le substrat socioculturel, personnel et « expérientiel » qui vient colorer le processus de prise de conscience, qui vient nourrir les interactions de groupe, dynamiser l'échange et la discussion, vivifier le cheminement personnel.

Le cadre : ses fonctions

Les fonctions du cadre sont principalement d'encourager la participation et de guider la prise de conscience.

1. Encourager la participation :

- en donnant une voix aux participants et en tenant compte de leurs interventions. Idéalement, le cadre doit favoriser l'instauration d'un dialogue, afin que la problématique choisie réponde aux besoins de

tous et fasse écho à leur vécu, que la méthodologie choisie fasse l'objet d'une entente commune;

- en favorisant l'appropriation;
- en ancrant le projet dans le plaisir;
- en alimentant la volonté et l'intérêt personnels, notamment en définissant explicitement les buts et les objectifs du projet, ses finalités et ses valeurs, de façon à permettre aux participants d'établir un pont entre ceux-ci et leurs propres valeurs, désirs et motivations;
- en favorisant la responsabilisation et l'engagement personnels, notamment en établissant clairement les règles de fonctionnement et de participation (voir le contrat dans le point sur l'engagement p. 124).

2. Guider la prise de conscience :

- au moyen d'exercices et d'activités structurées;
- en délimitant les aires de réflexion;
- en structurant l'information, de façon à départir l'essentiel de l'accessoire;
- en favorisant à la fois l'introspection et le partage.

Illustrations des fonctions du cadre

« Au point de vue personnel aussi, c'est certain que c'est motivant. [...] C'est le fun. On arrive [aux rencontres de travail], puis on s'amuse. C'est programmé. J'ai des comptes à rendre à une personne aussi, même si je ne les rends pas toujours. Au moins, j'ai l'impression qu'on se force un petit peu plus » (I-a : 4.4-8).

« Ce que j'ai trouvé intéressant, c'est qu'on se serait réuni à cinq, tout seul, ça n'aurait pas été la même chose. Parce que là, le fait de faire ça avec toi, dans le cadre d'un projet de recherche, ça nous met plus en perspective. C'est-à-dire qu'à travers toi, qui fait la recherche et qui nous pose des questions, finalement qui vient de l'extérieur, nous-mêmes à ce moment-là, on fait l'exercice de se projeter, de se voir du point de vue de l'extérieur. Donc ça, je trouve que c'est beaucoup plus enrichissant que, j'imagine en tout cas, c'est plus efficace, c'est plus rapide comme processus. Peut-être qu'on y arriverait de toute manière, mais j'ai l'impression que c'est plus efficace » (I-a : 2.6-15).

Le cadre : considérations pratiques

Une attention particulière doit être accordée à certains aspects de l'encadrement pour favoriser un déroulement optimal du processus collectif de prise de conscience.

1. Une attention doit être portée au **lieu** choisi, celui-ci pouvant se révéler plus ou moins propice à la constitution d'un climat favorable au cheminement de conscience. Idéalement, le lieu choisi doit favoriser l'intimité et la tranquillité. La disposition physique des lieux doit favoriser les échanges et l'introspection.
2. En lien avec le **temps** sont jugés importants :
 - la périodicité. Des rencontres régulières et systématiques doivent être prévues et maintenues pour préserver l'intérêt et la motivation;
 - l'intensité. Si possible, il est préférable de favoriser le déroulement d'activités soutenues, telles qu'un stage. La mobilisation qui en résulte, la masse critique d'informations, d'échanges et d'interactions que ces activités suscitent et l'intimité qu'elles favorisent incitent à la prise de conscience;

- la durée. Celle-ci favorise la mise en place d'une dynamique de groupe, l'harmonisation du travail d'équipe, la constitution d'un langage et de référents communs ainsi que l'établissement de consensus. La durée est également nécessaire à l'intégration de la réflexion personnelle. Idéalement, pour ce faire, l'activité conscientisante doit se poursuivre sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois;
- le moment opportun. Une attention particulière doit être portée au moment choisi pour les rencontres de travail, l'horaire pouvant s'avérer plus ou moins propice pour une participation pleine et entière de tous;
- la spécificité. Le temps d'arrêt choisi doit idéalement porter sur la seule problématique à l'étude et ce, peu importe les autres préoccupations du groupe et des participants. Forte est souvent la tentation d'utiliser ces moments, où tous se retrouvent ensemble, pour traiter des points logistiques ou organisationnels autres, au détriment de la problématique conscientisante;
- Le manque de temps est perçu comme la contrainte première au bon déroulement d'une activité conscientisante. Celui-ci peut être dû :
 - ⇒ au cadre institutionnel où se déroule l'activité. Le manque de temps a trait à la lourdeur de la charge de travail inhérente à la tâche professionnelle, à l'absence de dégagement pour la participation au projet conscientisant, ou encore au rythme de travail plus ou moins lourd selon la répartition des activités professionnelles en cours d'année. S'ensuivent la fatigue, une baisse de motivation, la non-réalisation d'exercices entraînant une perte d'informations qui auraient pu nourrir la réflexion et

ce, d'autant plus si l'activité conscientisante n'est pas jugée prioritaire. Va en ce sens le témoignage suivant :

Notre projet [recherche-action participative] est important. Mais en même temps, on est sollicité sur d'autres choses. Ce qui fait qu'un moment donné, bien j'arrive avec un journal de bord, puis je n'ai rien d'écrit. Tu sais. Fait que j'avais des momentums un moment donné que si je ne les saisisais, mon journal de bord après, quand j'y repensais je me disais : « Maudit! » J'avais comme échappé quelque chose là. Je n'avais comme plus le goût là d'essayer de remonter en arrière sur ces éléments-là (I-b : 554-560).

⇒ à la mouvance de la vie en générale, où la personne doit combiner travail, vie familiale et engagements sociaux. Cette frénésie quotidienne empiète sur les possibilités de poursuivre une démarche personnelle de conscientisation à l'extérieur des rencontres de travail du collectif, le temps manquant

pour se poser les bonnes questions; pour clarifier les choses. [...] Un moment donné, le rythme de vie qu'on a, on dirait que ça déboule. Puis, tu n'as comme plus de contrôle. Tu es comme dans un canot sur des rapides. La seule affaire que tu essaies de faire, c'est d'éviter les roches. Tu ne regardes même pas le paysage autour, tu essayes d'éviter les roches. Puis, ça me fatigue parce que la vie, c'est de regarder ces paysages qu'il y a autour (I-d : 390).

3. Doivent aussi être tenus en compte tous les **facteurs structurels, interpersonnels et personnels** pouvant alimenter la prise de conscience, et de là influencer sur la richesse des interventions, sur la dynamique de groupe et la motivation personnelle. Lors du développement de l'activité conscientisante, il est perçu comme important de porter une attention particulière :

- à la nature de l'institution. L'institution où se déroule le projet peut être plus ou moins ouverte à la nature du projet conscientisant ou des approches préconisées. Parfois, l'institution semble favorable en principe, mais peu supportante dans les faits, offrant par exemple

peu de libération de tâche, peu de ressources humaines, financières ou matérielles;

- à la présence ou à l'absence d'une « chimie » au sein du groupe. Son absence freine le travail de groupe et démobilise les participants. Des conflits de personnalité, des mésententes sur des questions de fond ou des différences marquées dans le sens de l'humour peuvent en être la cause. La peur d'être ridiculisé ou d'être remis en question peut en être l'indice. À l'opposé, la présence d'une chimie s'observe à la présence de complicité au sein du collectif, à la qualité de l'énergie du groupe, à l'accueil ressenti, aux rapports de force harmonieux. Peuvent contribuer à la création de cette chimie le partage d'intérêts et de convictions, la présence d'affinités personnelles et la mise en place d'un vocabulaire commun;
- à la présence d'un sentiment d'appartenance et de confiance au sein de l'équipe de travail, soit :
 - ⇒ en créant une complicité d'idées, en incitant le groupe à prendre part à la mise en place de l'activité conscientisante, à définir des cibles communes et à cultiver ainsi le sentiment d'être un collectif de travail et non un seul regroupement d'individus;
 - ⇒ en encourageant le partage, en donnant le goût et la permission aux personnes de s'exprimer librement par l'écoute et la réceptivité;
 - ⇒ en créant un contexte sécurisant qui invite les participants à « se lancer à l'eau », « à jouer le jeu » lorsque vient le temps de prendre la parole ou d'effectuer des activités moins coutumières, telles que dessiner ou visualiser;

- ⇒ en favorisant le support mutuel dans des contextes de travail où la charge de travail est importante et l'énergie limitée, notamment dans les cas où l'activité conscientisante est considérée au premier abord comme une surcharge de travail;
- aux rapports de force mis en présence. Peuvent éclairer sur la nature des rapports de force mis en présence la fonction détenue au sein de l'institution par chacun des participants (ex. : étudiant, professeur, administrateur) et le pouvoir que ceux-ci peuvent y exercer selon la nature et la philosophie de l'institution; la portée du rôle social de chacun; le rôle historique de chaque personne au sein du groupe; l'affiliation disciplinaire;
 - aux motivations des individus. L'histoire de vie de chaque individu et ses motivations profondes viennent également colorer le processus de prise de conscience, que cela soit en termes de personnalité ou de champs d'intérêt liés : 1) à leurs perceptions, à leur héritage culturel et social, à leur émotivité propre; 2) à leurs besoins en lien avec le projet de conscientisation et le projet porteur; 3) à leurs désirs et leurs aspirations; les retombées personnelles qu'ils envisagent retirer du projet; 4) au plaisir qu'ils retirent de leur participation.

Sont considérés comme des freins importants à la prise de conscience, le sentiment d'être obligé de participer, le manque d'intérêt porté à l'objet ou au processus tout comme l'absence de confiance en celui-ci se manifestant par des remarques telles que « ça ne marchera pas » (I-d : 680).

- aux compétences individuelles des participants et de l'animateur. Leur absence ou leur présence peut venir interférer ou alimenter le processus de prise de conscience. Certains informateurs doutent

même « qu'une telle activité [de recherche-action participative puisse] s'appliquer à tout le monde » (I-d : 724). Ces compétences sont :

- ⇒ une capacité de transposer, de faire des liens, de décoder;
- ⇒ une ouverture d'esprit;
- ⇒ un désir de dépassement, d'aller au-delà, d'aller plus loin;
- ⇒ une conscientisation préalable;

- au bagage de connaissances théoriques et pratiques en lien avec l'objet à l'étude. L'information et les expériences partagées sont au travail de prise de conscience ce que le levain est au pain. Elles permettent à la discussion et à la réflexion de se développer de façon autonome, sans référence constante au bagage de l'animateur. Ces informations peuvent : 1) provenir de savoirs fondamentaux critiques issus d'allégeances disciplinaires variées; 2) résulter de la pratique ou faire appel à l'intuition. Elles se rapportent alors à des expériences professionnelles passées, aux difficultés et au succès rencontrés en lien avec le projet porteur ou des projets s'y apparentant; 3) être liées à un enracinement socioculturel.

***Illustrations de facteurs favorisant un déroulement optimal
de la prise de conscience***

« Ça dépendait un peu de l'énergie du moment aussi. [...] Des fois, j'arrivais [aux réunions du collectif de travail et] je n'avais pas nécessairement tout le temps le goût. [...] Des fois, c'était un peu plus lourd. D'autres fois par contre, j'embarquais un peu plus facilement. Puis là, d'une fois à l'autre, que ça soit toi qui donnes de l'énergie au groupe ou bien que c'est le groupe qui t'en donne, il y avait comme cette complicité-là dans le groupe qui était comme propice à. Ce n'était pas comme un performa³³ imposé. C'était quelque chose [la recherche-action participative] qu'on portait » (I-b : 290-297).

³³ Performa : programme de perfectionnement professionnel de l'Université de Sherbrooke offert en milieu collégial, donnant accès à des crédits universitaires.

« Pour les personnes qui sont dans le collectif [...], je pense que ça nous donne le temps de digérer. Moi, il y a des affaires que je ne digérais pas au début [...], puis sans le temps, sans le temps, non, ça aurait été juste [...] une confrontation. Puis moi, ma réaction, ça aurait été : "Bon bien, je laisse aller. Je ne vais pas me battre pour ça." Fait que je me serais retiré, puis je me serais dit : "Bien, je vais voir qu'est-ce que ça va me faire, comment ça va se développer, puis après, je verrai." Tandis que là, bien là, il y a eu le temps de digérer, puis de me dire : "Ouin, mais il y a telle affaire, puis il y a telle autre affaire, puis..." Je pense que la notion de temps est comme importante dans le processus aussi » (I-c : 508-518).

« Quand je regarde le groupe du Costa Rica [collectif de RAP], une fois que la mèche est allumée, ça part! [rires]. Une fois que le feu est pogné, il n'y a rien pour [l]'arrêter. Tu sais, ça va bien, parce qu'il y a des gens là passionnés, intéressés. Il y a tout un bagage. Il y a une croyance dans le fait de cheminer ensemble, de se parler. Il y a tous les prérequis qui sont là, en place [...]. En classe, ce n'est pas ça là. Ces prérequis-là, le projet commun n'est pas là. [...] C'est un groupe privilégié tu sais [parlant du groupe Costa Rica]. Il faut admettre. [...] Il y a un projet que le groupe porte depuis X années. Il y a des convictions que le groupe partage, ce qui est le propre d'une communauté finalement, je pense. [Les gens] ont tout fait le travail de se constituer une vie commune [...], et dans ce sens-là, c'est un groupe privilégié. J'ai toujours été étonné de la vitesse avec laquelle, une fois que tu [l'animateur] avais défini l'aire de jeu, la vitesse avec laquelle [les membres du collectif de RAP] entrent là-dedans. Il est inépuisable! Eh! Quand tu regardes dans une classe, quand tu proposes quelque chose, puis ils te règlent ça en cinq minutes... Quand tu sais que tu viens de formuler quelque chose d'inépuisable. Ils te le règlent dans cinq minutes! » (I-e : 339-345; 666-676).

« Bon, il faut que tu ailles une chimie de base entre les gens en partant. Si tu as des gens qui sont en conflit de personnalité, [...] qui ne sont pas sur la même longueur d'onde en partant, quand je dis longueur d'onde, je peux préciser en disant, il y a des gens qui n'ont pas le même sens de l'humour, il y a des gens qui n'acceptent pas que les autres disent certaines choses, bon par exemple. Il y a des gens qui n'acceptent pas d'être trop remis en question. Il faut accepter ça, je pense. Il faut avoir une certaine modestie pour dire : "Ma vision à moi, elle est riche, elle est intéressante, mais il y en a d'autres par exemple." Puis à partir de là, c'est un élément essentiel. Il faut que tu ailles une bonne chimie entre les participants. Puis, si tu ne l'as pas, tu as beau dire ce que tu veux, il y a des gens qui ne sont pas intéressés et qui sont là par obligation :

«Nananan! Ça ne marchera pas!» Il faut que tu ailles ça » (I-
d : 668-680).

Le cadre : sa forme

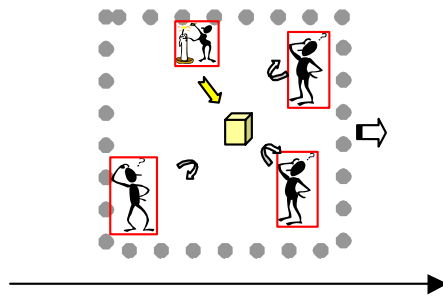
Se sont les méthodes et les approches choisies qui donneront surtout forme au cadre. Celles-ci doivent tenir compte des considérations pratiques énoncées et des particularités du milieu de travail, de façon à contribuer à créer des conditions optimales de succès. Elles doivent favoriser la montée d'un sentiment de plaisir et d'appropriation, favoriser un travail dans la durée, alléger le fonctionnement, notamment par l'utilisation de méthodes cumulatives pour la collecte de données, favoriser le partage des énergies et nécessiter peu de ressources matérielles et physiques. Elles doivent permettre de cheminer avec les participants à partir de leur niveau de connaissance et de leurs habiletés.

Le véhicule choisi peut avoir été proposé par l'animateur, il peut résulter d'une demande des participants ou être conçu conjointement en fonction de la nature particulière de l'objet de conscientisation.

Bien qu'un cadre soit jugé nécessaire, celui-ci ne doit pas pour autant être formalisé de A à Z. Les joueurs doivent avoir la liberté de jouer à l'intérieur des limites définies. Les modalités de fonctionnement doivent demeurer souples et modifiables au besoin. Il est également à noter que le processus de prise de conscience sera plus ou moins encadré selon la nature du projet. Dans certains cas, il sera associé à une démarche strictement personnelle, surgissant par la bande. Par ailleurs, selon les besoins et les circonstances, la prise de conscience sera clairement énoncée comme objectif de travail, requérant un engagement personnel dans le cadre d'une démarche formalisée.

Les exemples les plus fréquemment cités comme modèles de cadre sont le terrain, la recherche-action participative, les approches méthodologiques participatives (*participatory learning and action methods*) ou transpersonnelles (ex. : visualisation). Nous y reviendrons à la section 3.2.4 (p. 154).

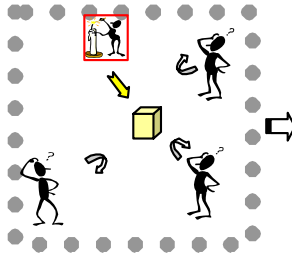
3.2.2 Les acteurs



Dans le processus de prise de conscience, les principaux acteurs identifiés sont :

- l'animateur, en tant qu'individu qui guide et qui incite les participants à cheminer;
- le « je », l'individu impliqué dans un cheminement personnel de conscientisation, que celui-ci soit participant ou animateur;
- le « nous », le groupe qui alimente et qui soutient le cheminement personnel, et qui chemine lui aussi à sa façon en tant qu'entité collective détentrice d'un projet commun;

3.2.2.1 L'animateur



Le rôle de l'animateur

L'animateur est considéré comme un élément important, voire essentiel du processus de prise de conscience. Son rôle est multiple : il est celui qui balise le chemin et qui donne une cohérence et une forme à l'activité; de par ses questions et reflète, il permet au groupe de se mettre en perspective; de par son souci et son attention, il accompagne et habilite; de par ses interventions vigilantes, il voit à la dynamique de groupe; de par sa présence et les règles choisies, il incite les gens à participer; de par ses compétences et ses connaissances, il alimente.

1. L'animateur balise le chemin et donne une cohérence aux activités de groupe.

L'animateur est un peu à l'image du capitaine de ces voiliers au long cours d'autrefois. Il a le sens de là où il aimerait mener son équipage, mais il doit aussi faire avec les courants, les tempêtes imprévues, les découvertes des vigies et les désirs de ses coéquipiers, qui l'entraînent parfois vers des territoires inexplorés. En d'autres mots, l'animateur a un certain nombre de repères en tête, et en fonction de ces repères, il présente un ou des scénarios. Ces scénarios doivent toutefois demeurer flexibles pour venir épouser les réalités du terrain, les désirs des participants, les

potentialités exprimées et les nouveaux besoins surgis en cours d'expérience.

Pour ce faire, l'animateur propose une approche méthodologique qui viendra circonscrire, baliser le terrain de jeu (voir section 3.2.4 Les moyens et les approches p. 154). Le champ de travail sera ainsi établi de façon à s'assurer que les problématiques désirées puissent être explorées et que des résultats, des actions, des connaissances nouvelles puissent en résulter. Le but est également de limiter les errances. On erre, mais en ayant une idée de ce que l'on recherche. En d'autres mots : « Il faut que [l'animateur] ait déjà des idées sur comment on va procéder? Sinon on va tourner longtemps en rond. On risque de tourner longtemps en rond. Plus le groupe est gros surtout, plus on risque de tourner longtemps en rond » (I-d : 1157-1160).

Il introduit une dynamique d'animation qui permettra de faire lever la discussion, « sinon, on en reste juste au terre à terre » (I-d : 1186-1187).

L'animateur est également celui par lequel passe la synthèse. Il ramasse l'information, la structure, fait le point. Il systématise et génère de l'information.

2. L'animateur balise le chemin et donne une cohérence à l'activité et ce, dans le cadre du cheminement individuel.

L'animateur est aussi celui qui guide le participant dans sa prise de conscience personnelle. L'animateur sait habituellement ce sur quoi doit porter la prise de conscience. Mais, bien qu'il manifeste une volonté de conscientiser, il ne peut imposer le résultat, la forme et le contenu de la prise de conscience individuelle.

Par ses exercices, ses questions, ses interrogations, de par les méthodes utilisées, il met la personne en rapport, en lien avec l'objet de conscientisation et fait émerger la prise de conscience.

L'animateur contribue à donner un sens au chaos d'informations et de sensations, à les regrouper, puis à les reconsidérer sous différents angles. Il contribue à cibler, à révéler, à mettre en image.

3. Par le reflet, l'animateur favorise la mise en perspective.

Surtout s'il est « étranger » au projet, l'animateur contribue, de par ses demandes de précisions, ses perceptions du projet, ses questionnements et le reflet ainsi donné, à mettre le groupe et les personnes en perspective, et de là, à favoriser la prise de conscience (voir section 3.2.4.2 Le recul p.161).

4. L'animateur accompagne et habilite.

L'animateur accompagne idéalement la personne dans son cheminement et lui offre ressources, écoute et encadrement, pour lui permettre de se resituer dans le cadre d'un exercice déstabilisant ou questionnant.

Il aide les participants à s'approprier leurs apprentissages.

5. Il voit à la dynamique de groupe.

En incitant les gens à nuancer, à préciser, en invitant les gens à se positionner, en favorisant l'écoute et l'établissement d'un climat de confiance au sein du groupe, il favorise l'instauration d'un esprit consensuel et le dialogue.

En étant vigilant, il tente, dans le cadre des activités collectives, de répartir les forces, de favoriser les complémentarités, et de là, il contribue aux retombées du travail de groupe.

Il peut aussi être amené à jouer le rôle de médiateur en cas d'esclandres ou de conflits.

6. L'animateur incite.

La présence de l'animateur peut devenir en soi un moteur de participation, imposant de par sa seule présence et ses interventions une « obligation à... », surtout s'il provient de l'extérieur du groupe :

- il donne une crédibilité aux activités déstabilisantes; les activités proposées venant de lui, il atténue la peur du ridicule et du jugement qui pourrait être présente au sein du groupe;
- il incite les gens à participer et à se lancer à l'eau;
- il incite les gens à travailler une idée, à l'approfondir; il invite au dépassement;
- il incite les gens à participer, en planifiant des rencontres et en rappelant, de par sa présence, l'engagement des membres du collectif à participer pleinement et entièrement à l'expérience.

7. L'animateur alimente.

L'animateur, surtout s'il provient de l'extérieur, apporte des idées neuves, de nouvelles ressources et des outils méthodologiques différents. De par ses connaissances et sa compétence personnelle, il alimente la réflexion du groupe ou des individus, selon les besoins.

Illustrations : le rôle de l'animateur

« Comment je questionne qui je suis? Ça prend quelques indices. Comment j'observe ce qui se passe autour de moi? Ça prend quelques points de repère. Comment j'organise, comment j'enrichis mon bagage notionnel ou cognitif? Ça prend un peu d'organisation. Qu'est-ce que je choisis? Etc. Ensuite, j'essaie de faire le pont entre ce que je sais et ce que je vois et ce que je sens. Là aussi, ça prend quelqu'un qui nous guide. C'est-à-dire que dans le fond, l'animateur, il nous propose une méthode, il nous propose un cheminement » (I-e : 617-627).

« En quelque part, dans les relations personnelles, bon c'est un peu bête à dire, mais s'il n'y a pas un chef, on se dit : "Bien, mon idée vaut aussi bien que la sienne! Puis pourquoi je nuancerais à la base?" Bon, on est des professionnels de l'enseignement, donc de l'éducation, du savoir, de la connaissance. On est capable de nuancer beaucoup plus que cela. Mais en quelque part, si on se dit : "On est tous sur le même pied d'égalité. Bon, pourquoi on prendrait plus cette position qu'une autre?" Bon, etc. Si on se tourne vers quelqu'un ou on se dit : "Il faut comme faire consensus", fait que déjà là, ça l'a un aspect métacognitif plus peut-être inconscient puis informel, mais qui est comme là je pense. Comme essentiel aussi, important. Fait que dans ce sens-là, moi je dirais que oui, c'est bon d'avoir un boss [rires] » (I-d : 1188-1199).

« Mais, l'animateur est là également pour ramasser. Pas ramasser les idées, mais ramasser le monde autour d'un point. Si on n'avait pas un animateur pour nous dire : "On se rencontre une fois par mois", on ne l'aurait pas fait. On n'aurait fait trois, quatre rencontres les deux dernières années vraiment sur le stage lui-même pour le bonifier, mais pas autant que ce que tu nous as comme amené à faire » (I-d : 1160-1173).

« De nous-mêmes, je pense que les [gens] auraient trouvé ça bien rigolo que j'amène l'idée qu'on dessine des arbres, tout ça. Ou, si un des [membres du collectif] était arrivé avec ça, j'aurais trouvé ça farfelu, tu sais, qu'on fasse une visualisation en écoutant de la musique, admettons! J'aurais dit : "OK, mais..." » (I-C : 759-764).

Les qualités de l'animateur

- Idéalement, l'animateur doit présenter une certaine neutralité par rapport au projet; être à la fois du milieu, sans avoir pour autant d'intérêts à tirer du projet.
- L'animateur doit avoir une certaine connaissance de l'objet traité et du milieu.
- L'animateur doit connaître ses convictions profondes et il doit être en mesure de se positionner.
- L'animateur doit manifester le désir de cheminer en compagnie des participants. Il est lui aussi appelé à apprendre et à changer.
- L'animateur doit faire preuve de souplesse. Il doit favoriser le développement d'une pensée autonome chez les participants. Il doit proposer une démarche, une prise de conscience, mais laisser place au libre arbitre quant aux conclusions tirées.
- L'animateur ne doit pas avoir peur de voir large et d'explorer des territoires où ses connaissances et ses outils lui semblent plus limités. Il ne doit pas s'empêcher d'aborder une voie sous prétexte qu'elle lui paraît stérile et sans issue. Des réponses et des ressources émergeront du travail du groupe, de la démarche collective (I-e : 476).
- L'animateur doit faire preuve d'humilité devant les échecs et être enclin à apprendre de ses erreurs. Prêt à affronter les échecs, il est mieux à même de prendre des risques.
- L'animateur doit être attentif aux personnes, à leur sensibilité propre, à leur expérience et à leur savoir. Il doit permettre aux

participants de puiser en eux-mêmes, de nommer, d'imaginer, de faire des liens. Cette approche diverge de celle qui est habituellement présente en salle de classe, « où le professeur délivre généralement un savoir que les étudiants absorbent, transforment dans leur tête pour repartir avec » (I-d : 1025) (voir section 3.2.4 Les moyens et les approches p. 154) L'animateur doit manifester une volonté de conscientiser.

- Il doit disposer de temps.
- Il doit être versé dans l'art de l'animation et il doit être à même :
 - de créer une atmosphère adéquate (voir section 3.2.1 Le cadre p. 98];
 - de poser les bonnes questions;
 - de saisir le bon moment pour aborder des thématiques plus sensibles, plus personnelles, telles que celle des valeurs (voir section 3.2.3 L'objet p.137);
 - de toucher l'émotif;
 - de nommer adéquatement;
 - de préciser les objectifs;
 - de connaître et de maîtriser des méthodes qui « libèrent l'imagination »;

Illustrations : les qualités de l'animateur

« Je trouve que cette session-ci, je me suis rapproché beaucoup plus de ce que j'ai toujours pensé être une vraie situation d'apprentissage ou d'enseignement. [...] Sans faire de l'endoctrinement, je suis de plus en plus convaincu qu'il faut annoncer, il faut arriver devant nos étudiants, et c'est dans n'importe quel contexte, puis

c'est vrai avec tous les êtres humains finalement, [...] d'arriver avec une couleur. Et quand on essaie d'être neutre, on n'a pas de couleur. Fait que ça veut dire, quand moi [...], j'ai décidé qu'on travaillerait [tel objet] cette année, je suis arrivé avec ma couleur! C'est une conviction profonde que j'ai, ça. J'ai pas fait semblant que... et leur présenter cinq théories [...], puis essayer de faire passer... C'était clair que c'était ça que je voulais travailler avec eux autres. Mais ce n'est pas de l'endoctrinement là. Je veux dire, c'est un filon. On va explorer ce filon-là, parce qu'il m'apparaît un filon fondamental. Puis ma couleur est annoncée. On met ça sur la table, puis après ça, on voit bien ce que ça va donner avec tout » (I-e : 231-247).

« [L'animateur], c'est quelqu'un qui voit de l'extérieur. Ça aussi. De l'intérieur là, je voudrais que le projet soit ceci, soit cela. Dans le fond, ton intérêt [à l'animateur], c'était de voir comment il est le projet, comment il pourrait devenir. Toi, tu n'y tiens pas qu'il soit telle affaire ou telle autre affaire. Mais sincèrement, ça fait toute la différence au niveau du détachement. Fait que je pense que sans l'intervention ou la présence de quelqu'un qui est un peu de l'extérieur, mais en même temps en dedans, c'est plus difficile d'avancer, parce qu'on a comme chacun nos intérêts dans la chose » (I-C : 750-758).

« Il faut avoir une vision de la part du prof. Si lui le prof, il ne veut pas, dans son inconscient, que les étudiants dérapent... Il faut prendre le risque aussi que ça ne marche pas pantoute, puis que ça dérape. Ce n'est pas un succès à tout coup. Tu peux très bien passer pour un codingue, parce que bon, tu as essayé une affaire, puis bon, c'est quoi tu as voulu faire? Ça n'a rien donné. Il faut accepter ce risque-là également, sinon, bon. Eh... Mais je ne pense pas qu'il y en ait des outils, moi, absolus, qui marchent à tout coup » (I-d : 761-768).

Le statut de l'animateur

Idéalement, l'animateur ne doit pas se situer au même niveau que le groupe. Il doit faire figure de *leader*, de « chef des indiens », de *boss*, bien qu'il n'ait pas le dernier mot. Il est plus facile d'y arriver si celui-ci détient un statut particulier (ex. : professeur par rapport à des

étudiants) ou s'il provient de l'extérieur du groupe, tout en ayant une compétence ou une légitimité reconnue par le groupe.

La provenance de l'animateur

Selon la nature et la force du groupe, il n'est pas jugé toujours essentiel de recourir aux services d'un animateur extérieur, bien que celui-ci puisse apporter une plus-value au déroulement de l'activité, de par son regard extérieur, sa compétence méthodologique et ses ressources.

La présence d'un animateur extérieur aurait un certain effet mobilisateur, les gens se sentant plus engagés et plus incités à participer pleinement, si ce n'est que de par leur désir de faire bonne figure. En vaut pour exemple le témoignage de I-a :

Le fait que tu [l'animateur – chercheur] sois là, à témoin d'une certaine façon, mais témoin interactif, témoin actif, mais quand même un témoin, observatrice, ça nous place sur une plate-forme différente, probablement pour même toute notre dynamique de groupe. Je n'ai pas analysé ça, mais j'en suis convaincu. On ne se comporte pas de la même manière quand tu es là, ou quand un chercheur est à côté de nous, que quand on est tout seul entre nous. Mais je n'ai pas mis le doigt sur des choses bien précises, mais comme je te disais tantôt, ne serait-ce que le fait que l'on se force un petit peu plus ou peut-être des choses comme ça. On veut avoir d'l'air plus intelligent dans ce qu'on raconte... Bon... Au niveau de la dynamique de groupe, je suis certain que ça joue (I-a : 7 : 15-23).

La présence d'un animateur externe faciliterait également la gestion du travail d'équipe, l'animateur pouvant proposer, demander des précisions sans trop susciter de remous au sein de l'équipe.

L'animateur extérieur est également perçu comme une ressource intéressante pouvant libérer une équipe déjà surchargée, en prenant

sous sa responsabilité l'organisation de l'activité et la gestion de l'information qui en résulte.

La présence d'un animateur extérieur n'est pas jugée essentielle si

le groupe est autonome assez pour que chacun assume la responsabilité [...] de mettre de l'ordre ou du moins les choses en lien [...], puis [que chacun] soit fidèle, qu'il ait une parole, qu'on puisse se fier à lui comme quoi il va arriver avec quelque chose. [La situation est toutefois] *murder* si la personne s'engage, puis arrive en disant : « Oh! Je n'ai pas eu le temps! » (I-e : 489-504).

Le groupe doit alors avoir le bagage nécessaire pour soutenir une démarche autonome de prise de conscience. L'enjeu demeure l'autodiscipline. De plus, la familiarité qui se développe au sein du groupe peut entraîner un certain laxisme : « Ah! Aujourd'hui, ça ne me tente pas! » (I-e : 516).

Les critères de sélection de l'animateur externe :

Outre les qualités exprimées ci-haut, le choix d'un animateur externe devrait prendre en compte :

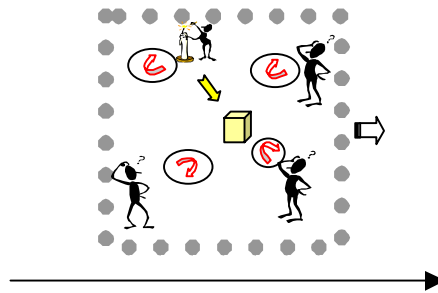
- la nature de sa vision du monde, cette vision influençant le processus de conscientisation et la nature de la prise de conscience;
- la présence de valeurs et d'objectifs partagés;
- la nature du lien établi, par exemple lors de collaborations antérieures.

Illustration : les critères de sélection de l'animateur externe

« Puis, j'irais même plus loin. Étant donné que [l'animateur] c'était toi. Avec tout le bagage du CRDI [Centre de recherches pour le développement international]. Tout ce qu'on a vécu nous autres aussi par rapport à ça. C'était spécial là, comme momentum. Tu

sais, c'est un concours de circonstances assez particulier. Pas sûr, moi, que c'était n'importe qui qui pouvait faire ce qui s'est fait dans notre groupe. [...] On savait que sur le fond, on partageait les mêmes objectifs. On était plus là avec toi pour explorer une certaine finalité » (I-b : 324-346).

3.2.2.2 Le « je », ou cheminement personnel



La prise de conscience est avant tout un travail personnel. Elle implique un cheminement et suppose un engagement.

Le processus personnel de prise de conscience

Le discours des informateurs permet de discerner quatre temps forts dans le processus personnel de prise de conscience.

1. La constitution d'une masse critique d'informations.

Cette masse critique d'informations provient principalement du cumul des informations issues des expériences personnelles de l'individu et de la mise en commun des connaissances et des expériences lors du travail de groupe, ainsi que des nouvelles données mises en lumière par l'animateur. Il s'agit ici non seulement de cumuler de nouvelles connaissances, mais également

d'établir des liens d'interdépendance entre elles, de réfléchir sur le sens et les retombées de ces interrelations, d'y mettre de l'ordre.

2. L'auto-analyse et l'appropriation de ces informations.

L'individu cherche à se situer à la lumière de ces nouvelles perspectives ou de nouvelles informations en s'observant. Il prend le temps de s'arrêter, de se regarder, de s'écouter, de ressentir. Il cherche à mettre en mot, à conceptualiser ce qu'il observe en lui, à exprimer, à nommer, à verbaliser ce qui est inconscient. Il tente d'opérer une synthèse.

Pour ce faire, l'individu compare et confronte les points de vue : là où il se situait; l'importance à accorder aux dernières informations. Il analyse les diverses positions et ce, dans un mouvement incessant d'introspection et de partage en groupe de travail. Dans ce mouvement, il se met lui-même en perspective. En cherchant à définir ce qu'il ressent pour être compris des autres, il précise le tout pour lui-même.

Ce faisant, dans une démarche idéale, il apprend à reconnaître les mécanismes qui contribuent à lui donner une image de la réalité, à identifier les filtres et les sources de distorsion potentielles (ex. : expériences passées, émotivité, schèmes culturels et sociaux). Il apprend à dévoiler ces filtres, à les « couper en petits morceaux et [à] les placer en ordre pour voir l'objet tel qu'il est » (I-c : 405-435).

Ce premier mouvement peut entraîner une réaction de rebuffade : « Les autres peut-être, mais moi, non! »

3. Reconnaître, se positionner et se situer.

Puis, arrive le moment soudain de la reconnaissance d'une présence non encore nommée, non reconnue antérieurement. Cette reconnaissance permet à l'individu de désigner avec une plus grande précision les schèmes de référence, les valeurs, les motifs sur lesquels reposent ses choix d'actions ou ses réactions envers un objet donné.

Comprenant l'origine de ses choix, il est mieux à même de les verbaliser, de les justifier, de les relativiser. Reconnaisant la diversité des schèmes de référence, il devient mieux à même d'accepter et d'apprécier la différence d'opinion et de choix d'action au sein d'un groupe.

4. Cheminer avec la prise de conscience.

L'individu est invité à identifier des lieux et des moyens de faire germer les potentialités de la prise de conscience. Les réponses données à la question « qu'est-ce que je fais avec [cette prise de conscience]? » amènent à leur tour un plus grand raffinement de la prise de conscience initiale. Nous y reviendrons (voir section 3.2.5 Le temps p.183).

Illustrations du processus personnel de prise de conscience

« Ce regard neuf-là, il est comme issu d'un amas de nouvelles visions, de nouvelles connaissances. Puis, un moment donné, oups, ça fait son flash, en disant : "Écoute là, en ayant additionné $A + B + C + D$, tu ne peux plus voir comme tu voyais avant." Puis là, ça te saute aux yeux : "C'est vrai, c'est bien trop vrai!" Puis, pour

amener la conscientisation chez les étudiants, bien je pense que c'est comme ça qu'il faut fonctionner. Il faut donner une certaine masse critique d'informations, de connaissances » (I-d : 532-541).

« Les interventions que j'ai eues pendant le stage, celles dont je me souviens, celles dont je suis fier, ça été des opérations intuitives qui se sont faites, mais à partir d'une grille, à partir de choses dont j'étais devenu conscient. Puis là, j'ai pu improviser. J'ai pu intuitionner à mort. [...] Des fois l'intuition, [...] on sait que c'est basé sur notre expérience passée, mais elle devient beaucoup plus intéressante au moment où elle se réfère à des choses dont on est conscient, puis qu'on est capable de dire, qu'on est capable d'exprimer verbalement. Dans ce sens-là moi le projet [RAP], puis l'exercice même qu'on a fait ce matin [entrevue personnelle], je trouve ça intéressant, parce que ça me permet d'ouvrir. [...] Ça me fait penser par exemple sur mon ordinateur, une des choses que j'aime beaucoup, c'est l'explorateur *Windows*, parce que je fais du ménage dans mes dossiers. Puis je classe tout ça par ordre. Bon, puis ça me permet de voir [...], de rationaliser tout ça, puis de mettre de l'ordre là-dedans. Fait que la conscientisation, là où c'est plus que la conscience c'est sûr, il y a l'exercice qu'on fait de verbaliser qui me permet de gérer tout ça, puis de faire des liens. Mais... pour le verbaliser, ça va ensemble, il faut que j'en sois conscient. Fait que dans ce sens-là., [...] on a beau travailler, tant que ça n'émerge pas au niveau de la conscience [...], je ne suis pas sûr [...] de le transférer en action » (I-a : 25 : 12 - 26 : 2).

« [Le processus de conscientisation], moi, je dirais, tu as ton objet que tu regardes. Puis là, tu as des filtres, ici. Puis tu as plein [...] de facteurs qui font de la distorsion. Il y a les autres personnes qui ont leurs propres idées sur quelque chose. Puis, pour passer au travers de tout ça, puis finir par voir l'objet, je pense, en tout cas comment que je l'ai vécu, c'est qu'il faut que tu coupes ça en petits morceaux, puis que tu sois capable de placer les petits morceaux dans un ordre qui te permette de voir ça comme que c'est. [...] ça peut vouloir dire, admettons : "ça ici, ça m'appartient. Ça, c'est mettons ma partie émotive qui déforme. Ça ici, ça appartient admettons aux idées reçues, à des choses qu'on dit ou lit en général sur telle chose. Ça, c'est l'opinion de mon collègue Machin." Puis tout ça, c'est entremêlé, puis là tu dis : "Bien voici, j'en ai une liste. [...]Puis là, si je mets tout ça ensemble, ça ne m'empêche pas de voir ça comme une réalité, puis de tenir compte de tous ces éléments-là. Fait que je peux tenir compte de tous ces trucs, puis être bien conscient que ça ici, c'est hyper-important, puis que je ne peux pas le

négliger. Puis d'avoir ces émotions-là ou ces sentiments-là par rapport à ça, ça n'empêche pas que la réalité, elle n'est peut-être pas directement reliée comme ça. C'est pas : la boîte est égale à la boîte. [...] puis moi je pense que c'est ça qui me permettait de tenir compte des facteurs comme l'opinion des autres, puis de voir que ce n'était pas complètement contradictoire avec qu'est-ce que moi j'aurais pensé ou souhaité pour ce projet-là. [...] Il y a comme des concessions à faire, mais le projet peut avoir lieu, là » (I-c : 405 - 435).

Enjeux et défis du cheminement personnel

Ce retour sur soi-même suppose d'avoir le courage de poser un regard neuf sur ses façons de faire et de penser par rapport à l'objet de la conscientisation. Cette démarche est perçue comme éprouvante. Elle est confrontante, de par le regard des autres porté sur soi, tout comme par le regard de soi porté sur soi. Il est jugé confrontant et déstabilisant d'oser se positionner, d'oser reconnaître ses propres incohérences entre le dire et le faire, entre les valeurs préconisées et celles qui sont réellement véhiculées, de constater l'écart existant entre les aspirations et la réalité. La tentation d'abandonner se fait parfois très forte.

Illustration des difficultés associées au cheminement personnel

« Comment j'ai vécu [la conscientisation dans le cadre du collectif]? Bien moi, honnêtement, j'ai trouvé ça dur. Bien moi, je me suis senti confronté beaucoup dans le processus. Je ne pense pas que c'est à cause du processus. Je ne pense pas que c'est à cause de la façon dont le processus s'est produit. Je ne pense pas que c'est à cause des gens non plus. Je pense que c'est à cause de moi, comment je vivais mon enseignement, puis j'étais en train de changer quelque chose. Je le suis toujours. Puis, ce que je me rends compte, c'est qu'au moment où ça se passait, comme de travailler en équipe comme ça, puis de me remettre en question en plus par-dessus, on dirait que ça me confrontait à moi-même beaucoup. Puis il y a des bouts où j'aurais tout lâché » (I-c : 269-278).

Les conditions pour favoriser le cheminement personnel

1. L'engagement.

Il est perçu comme souhaitable en début de processus de faire en sorte que les participants et l'animateur s'engagent à perdurer et à participer pleinement aux activités proposées et ce, à l'aide d'un contrat formel signé par l'ensemble des acteurs.

Saisi comme une occasion de faire le point collectivement, si ce n'est sur l'objet précis de la conscientisation, du moins sur ses grandes orientations, sur les méthodologies employées ainsi que sur les objectifs recherchés, ce contrat permet de prendre un engagement clair et réfléchi envers soi-même et envers le groupe.

Le contrat est perçu non pas comme un moyen coercitif de susciter la participation, mais comme une obligation morale de ne pas abandonner. S'y appuyant et s'y référant, il donne la force à l'individu d'affronter ce qui le dérange, d'oser se dépasser, d'aller au-delà de ce qui le confronte. Il donne le courage de jouer le jeu et ce, d'autant plus « que l'humain ne va pas là où il y a un lieu de conscience toujours de gaieté de cœur. Il ne veut pas toujours y aller » (I-e : 520).

Il est ressenti par les informateurs qu'à défaut de cet engagement officiel et personnel, le participant aurait tendance à abdiquer plutôt qu'à chercher à se dépasser pour en arriver à s'appropriier le processus, la démarche et la problématique.

Illustration de l'importance du contrat

« Bien, le fait d'avoir pris la décision d'embarquer dans le projet, d'une façon claire. On s'est dit : "Voici. On a un contrat envers nous-mêmes et les autres." Puis de ne pas pouvoir lâcher. Ce qui fait que dans mon cas, il y a des fois qu'il a fallu que j'aie au-delà de ce qu'est-ce qui me confrontait, puis que j'accepte de prendre ce qui sortait puis de voir : "Ah ouin!" Parce que probablement que j'aurais eu du recul un moment donné et que j'aurais dit : "Ah! qu'ils s'arrangent! Ce n'est pas grave, puis je vais prendre ce qui va sortir de ça." Mais là, je me disais : "Bien là, ce qu'on veut faire, c'est un portrait qui est juste. Si on veut un portrait qui est juste, il faut que chacun y mette du sien", pour me rendre compte que chaque détail complète l'autre [...]. Fait que cette conscience-là, pour moi, elle n'aurait pas pu prendre forme si je n'avais pas [...] décidé moi-même qu'il fallait être là, puis être présent, puis essayer de comprendre, puis mettre ça ensemble, puis essayer de faire un tout qui a de l'allure, qui a du bon sens. Je pense qu'il y a plusieurs fois, avant qu'on travaille avec le collectif, où j'abdiquais. Puis, je me souviens de m'entendre penser plusieurs fois : "De toute façon, ce n'est pas mon projet. C'est le projet des gens X. Fait que c'est correct. Moi, je ne ferais pas ça comme ça." Fait que d'être obligé vraiment de prendre part, [...] ça m'a forcé à me rendre compte de telle affaire. "Regarde, pourquoi ça, ça t'énerve là? Ah... à cause de telle chose. Bon... Puis le projet est à qui? Le projet est à tout le collectif, sinon ce n'est pas un collectif" » (I-c : 335-357).

2. Le temps.

Le cheminement personnel demande du temps : le temps de prendre du recul, de digérer, de faire la part des choses, de se situer pour mieux intégrer et ce, de façon consciente ou inconsciente. Sinon, si les confrontations se succèdent trop rapidement, si la pression se fait trop forte, il y a risque de déni, de refus, de repli, de retrait et d'abandon.

***Illustration de l'importance du temps
dans le cheminement individuel***

« Ça ne va pas vite, mais moi, je pense que c'est la première fois [...] que j'ai la chance de faire un processus de ce genre-là, sans [...] une date buttoir au bout : "Il faut que ça soit prêt telle date!" Puis, ça permet d'aller beaucoup plus loin, beaucoup plus loin en groupe. [...] Je pense que ça nous donne le temps de digérer. Moi, il y a des affaires que je ne digérais pas au début [...], puis sans le temps, sans le temps, non, ça aurait été juste [...] une confrontation. Puis moi, ma réaction, ça aurait été : "Bon bien, je laisse aller. Je ne vais pas me battre pour ça!" Fait que je me serais retiré, puis je me serais dit : "Bien, je vais voir qu'est-ce que ça va me faire, comment ça va se développer, puis après, je verrai." Tandis que là, bien là, il y a eu le temps de digérer puis de me dire : "Ouin, mais il y a telle affaire, puis il y a telle autre affaire." Puis... Je pense que la notion de temps est comme importante dans le processus aussi [silence] » (I-c : 512-518).

3. Le moment propice.

Le processus de prise de conscience, pour porter fruit, doit arriver à un moment propice dans la vie de l'individu. Elle doit s'inscrire dans le cheminement de vie de l'individu, se rattacher à une préoccupation, devenir un moyen de répondre à un questionnement présent ou latent.

La teneur de la prise de conscience personnelle

La teneur de la prise de conscience ne peut être exposée ou imposée par autrui. L'intégration doit être personnelle. À ce titre, la nature exacte de la prise de conscience ne peut être assurée, standardisée, ce qui la rend difficilement sujet à évaluation. Les participants étant invités à s'appropriier le processus et l'objet de conscientisation, la

nature exacte de l'issue de leurs délibérations et cogitations demeure imprévisible. Bien plus, même dans le cadre d'une démarche collective, cette réponse demeurera hautement personnelle. Elle sera teintée, modulée, personnifiée par les perceptions, les expériences, les connaissances, la sensibilité et les valeurs de chacun.

Illustration de la personnalisation de la prise de conscience

« À partir du moment où tu es conscient, tu relativises [...]. C'est par rapport à toi, donc tu n'as pas la même perception de la chose, c'est certain. Puis, tu ne la conceptualiseras pas exactement de la même façon. Et donc, ça ne prendra pas nécessairement la même forme. C'est compliqué cette question-là. [...] Dans le fond, c'est que le processus est le même, mais le résultat n'est pas le même de conscientisation. Bien sûr. C'est vrai. [...] Il varie. Tu vois dans ma tête, à première vue, le fait qu'on soit conscientisé, on pense à la même chose. Pas du tout! Pas du tout! On peut être conscientisé tous les deux à la même réalité, mais pas du tout la voir de la même façon ou réagir de la même façon. C'est bien évident. Question de perception, question d'expériences personnelles » (I-a : 29:8-22.).

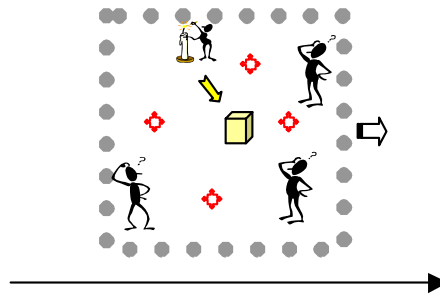
L'animateur : un être également en cheminement

L'animateur, en tant que guide, chemine lui aussi avec les participants, et à ce titre, il est amené à découvrir de nouvelles avenues. Le processus demeure le même : dans le cadre de l'activité proposée s'opère une mise en commun de sa compétence avec celle des participants. Au gré des questions et des réflexions collectives, il est appelé à se repositionner. Laisant converger les idées, il participe, en compagnie de tous, à l'émergence d'un quelque chose de neuf.

Illustration du cheminement de l'animateur

« On a le goût dans le fond comme enseignant que ça passe, mais en même temps, c'est comme si on a le goût soi-même d'être en mouvement. [...] C'est à soi-même aussi qu'on fait plaisir. Si on endoctrine, moi je pense l'indice, c'est qu'on a pas le sentiment d'être en mouvement soi-même. Tandis que quand on a pas comme intention d'endoctriner, on a le sentiment d'être en mouvement, puis d'apprendre des choses. Puis on se laisse la chance d'apprendre des choses » (I-e : 252-261).

3.2.2.3 Le « nous », ou collectif de travail et de réflexions



Le « nous » fait ici référence au groupe de travail constitué d'un animateur ou d'un éducateur et des participants, travaillant sur des objectifs communs en regard d'une problématique donnée.

Les raisons d'être du groupe

Les fonctions du groupe sont multiples.

- La première est de partager des ressources, des compétences, des idées, pour en arriver à créer ensemble un produit commun. En multipliant les sources de connaissance et les points de vue, le groupe permet de dresser un portrait plus juste du contexte où s'épanouit le projet, des besoins et des aspirations. Il permet de façonner ensemble un projet porteur, de faire idéalement consensus sur ses fondements et finalités. En faisant appel aux

attentes et au bagage de chacun, il permet à tous de prendre une place au sein du processus. Ces démarches favorisent une appropriation à la fois collective et individuelle du projet porteur. Celui-ci devient une création collective et non plus le projet d'un individu ou d'un groupe fondateur.

- « Le travail d'équipe, c'est plus que juste mettre un travail en commun. C'est de mettre des idées, puis d'émerger avec quelque chose de nouveau » (I-d : 1007). Le groupe est perçu comme un lieu de création où le produit final représente plus que la somme des parties (I-d : 665). L'énergie et la synergie du groupe permettent l'émergence d'idées nouvelles qui ne pourraient être attribuées à la seule pensée d'un individu. « Ce que je pense vient du plus grand que je » (I-c : 495).
- Le groupe est également le ferment du cheminement individuel. La confrontation des idées de l'individu avec celles des autres invite celui-ci à définir et à préciser sa position, donc à cheminer.
- De par la dynamique instaurée et la pratique demandée, le groupe peut devenir un lieu d'expérimentation. La prise de conscience devant éventuellement s'exprimer au grand jour et en société, le groupe en tant que microcosme de la communauté devient le lieu de répétition générale. L'individu est appelé à y développer des habiletés de communication, de conciliation et de cocréation. Il est appelé à exprimer, à défendre, voire à vivre ses idées. Si le processus de conscientisation mis en place est cohérent avec les finalités recherchées, le groupe forme à la participation et à la coopération en lien avec l'émergence d'idées nouvelles.

Illustration : raisons d'être du groupe

« Moi, je pense que [le travail de groupe] c'est important, parce qu'on s'internourrit. Un moment donné, [...] on pense que c'est juste notre idée, mais ça vient de la discussion, de l'idée qu'on a eue puis qu'on a développée. [...] On a l'impression que ce qu'on pense [est] ce que je pense. Mais ça vient de plus que Je. Définitivement. Moi, je suis pas mal certain que je n'aurais pas fait le même genre de chemin tout seul. Je ne suis pas pas mal sûr, je suis certain. Oui. Oui, parce qu'il y a cette dynamique-là, puis je pense que c'est le fun, parce que dans ce collectif-là, c'est un collectif multidisciplinaire, puis c'est clair que tout ce qu'on vise, puis de comprendre comment ça marche, puis essayer de faire. [...] Puis, ça, tout ça, ça n'a pas de prix pour monter quelque chose! [...] Puis, ça permet d'aller beaucoup plus loin, beaucoup plus loin en groupe » (I-c: 492 - 506).

Le processus collectif de prise de conscience

La prise de conscience fait référence non seulement à un processus individuel, mais également à un processus collectif. Le groupe peut devenir le ferment de la prise de conscience personnelle. Mais bien plus, une prise de conscience collective peut aussi en résulter.

À l'instar du processus personnel de prise de conscience décrit ci-dessus (voir p. 119), le processus collectif de prise de conscience se déroule en trois temps.

1. La première étape correspond à celle où le groupe façonne son identité, met en place sa chimie. Pour ce faire :
 - une masse critique d'informations est constituée;
 - un sentiment d'appartenance au groupe est forgé autour d'une communion d'idées se rapportant à l'objet d'étude et au mode de fonctionnement choisi;

- des liens entre les idées exposées par tous et les visions personnelles sont établis, ce qui permet aux individus d'étoffer et d'élaborer leurs propres points de vue;
 - à un certain point, les participants en arrivent toutefois à avoir l'impression de tourner en rond. Le travail de groupe ne franchit souvent guère cette première étape de mise en commun.
2. La seconde étape se rapporte à l'émergence de la confiance et de la spontanéité. Si elles se sentent en confiance de par la dynamique établie, les personnes commencent à se « lâcher lousse » (I-d :692). Elles osent tendre des perches, faire des envolées, exposer leurs idées même les plus farfelues. Elles osent afficher ce que le discours de l'autre suscite en elles (I-d : 633).
 3. Puis soudain se produit la catalyse, le point synthèse, la symbiose de visions. Un niveau supérieur de discussion est atteint. Tous les participants ayant fait leur une base commune, il y a émergence d'idées nouvelles et inspirées, émergence « d'étincelles créatrices, divines » (I-d : 655).

Illustration : le processus collectif de prise de conscience

« C'est peut-être ça, l'espèce de chimie un peu ésotérique du collectif. C'est qu'un moment donné, on émerge avec autre chose au-delà de juste nos paroles terre à terre. [...] Il y a ce bon moment-là où les gens doivent se lâcher, aller avec leur imagination. Tu vois ce que ça donne. C'est là où cette espèce de partie ésotérique sort davantage. Tu as une création vraiment là. C'est la création d'idées qui est la fusion d'anciennes idées. Puis là, tu as quelque chose de nouveau qui apparaît. Puis là, c'est riche, puis là tu voles. Là vraiment, tu t'envoles, tu [...] ne touches plus à terre. C'est pas grave, tu sais que ce n'est pas réalisable mais, ça donne une idée, une affaire concrète.

[...] [Par exemple,] il y a quelques mois, quand on avait eu l'envolée ici. Quand on avait discuté, je ne sais pas si tu te rappelles un moment donné, sur les objectifs, à quoi ça devait mener. C'était vraiment hallucinant. En tout cas, moi, j'avais bien tripé sur cette rencontre-là. Ça, c'était vraiment un point [tournant] [...]. J'ai rarement pu travailler en équipe d'une telle manière qu'on arrive à ce genre de chose-là. Oui, j'ai eu des discussions un moment donné avec des gens, [des] amis sur des sujets qui nous amènent à nous envoler, puis on arrive avec d'autres sortes d'idées, puis c'est différent, puis c'est flyé. Mais pas en aussi grand groupe, c'est-à-dire, une ou deux personnes, mais à quatre ou cinq? [...] Puis, l'effet est comme un peu impressionnant aussi » (I-d : 622-624; 704 - 712; 991-1005).

Les conditions nécessaires à la prise de conscience collective

Certaines conditions sont jugées nécessaires pour que le travail de groupe devienne un lieu de création, de partage et d'expression, où tous et chacun se nourrissent des paroles des autres. Doivent être présents :

- la clarté des concepts. Les mots-clés doivent être définis et précisés, voire « traduits », ceux-ci ne recoupant pas toujours la même réalité et le même sens pour tous, ne faisant pas appel au même vécu, au même terreau culturel;
- une mise en ordre, une organisation de l'information;
- la liberté d'opinion, dans un cadre exempt d'endoctrinement;
- l'ouverture, la possibilité d'explorer des voies nouvelles, la permission de se « lâcher lousse », d'user de son imaginaire.

Chaque participant doit également, dans le cadre du groupe :

- s'engager à participer pleinement et à perdurer;

- oser jouer le jeu; avoir le courage de briser la routine, de laisser tomber ses inhibitions, de s'abandonner; faire don de soi;
- réagir, si tel est son ressenti, aux dires de l'autre; oser afficher ses points de vue et les défendre; oser se positionner et afficher ses couleurs avec honnêteté;
- avoir le courage de se remettre ouvertement en question en se mettant en perspective et en s'observant;
- présenter une ouverture interdisciplinaire;
- reconnaître la richesse de sa vision personnelle, tout en reconnaissant l'existence et l'apport des autres visions.

L'animateur³⁴, quant à lui, doit veiller à la création d'un milieu propice au travail d'équipe :

- en formant des équipes adéquates;
- en favorisant la participation de tous et chacun;
- en sachant comment intervenir auprès des personnes réfractaires;
- en démontrant sa foi dans les vertus et le bien-fondé des exercices et du travail collectif.

L'animateur doit également fournir un certain encadrement, notamment :

- en ayant un sens de là où il veut mener le groupe en termes de prise de conscience;
- en balisant le travail du groupe. Les participants doivent sentir qu'ils progressent, que les exercices proposés mènent à quelque

³⁴ Pour plus de détails, voir 3.2.2.1 L'animateur , p. 109.

chose, que ces exercices apportent des solutions aux problèmes exposés et répondent aux besoins exprimés;

- en offrant des ressources, telles que des grilles d'analyse pour organiser les informations partagées, et en donnant un sens à ce qui peut paraître parfois un vrai fouillis;

Cet encadrement, toutefois, ne doit pas être contraignant. Il doit laisser large place à la création collective, à « l'envolée », à l'imaginaire. Les personnes doivent se sentir accueillies et libres d'exprimer ce qu'elles ont à l'esprit.

Illustrations de conditions

« Puis, il y a une question de langage également. Veut pas, le langage... J'écoutais X à matin parler. On a un langage imagé chacun, qui traduit un peu notre manière de faire. X a souvent parlé "d'émerger"... Bon, j'imagine c'est quoi : "C'est un milieu aquatique? C'est tu baignant dans...?" Bien c'est vrai! C'est l'image que ça donne. [...] Puis, inconsciemment, on s'adapte à ces images-là, on s'adapte à nos manières de faire. Moi, je parle "d'envolée" par exemple... C'est comme j'imagine spirituel, mais d'autres vont voir ça, c'est comme des oiseaux, etc. Mais il y a comme une image, il faut s'adapter un peu au langage de chacun. Puis, on a des mots de base. Puis les étudiants, c'est la même affaire. Ils ont des mots de base, mais ils n'ont pas nécessairement la même perception exacte de ces mots-là, qui font en sorte qu'ils tournent autour, oui mais... Surtout quand on leur fait apprendre des nouveaux concepts, c'est pas toujours évident. Donc ça prend un certain temps » (I-d : 1241-1255).

« Moi, j'ai appris à [...] apprécier la différence de l'autre! C'est le fun, parce qu'un moment donné, tu sais que si toi, tu as une faiblesse, ce n'est pas de la paresse. C'est aussi un moment donné d'accepter que un tel, il réagit mieux dans telle situation, puis qu'il va sortir quelque chose. Fait que tu sais qu'il y a une richesse là, puis en même temps, tu te dis que toi aussi tu vas amener d'autres éléments. Puis sur la table, ça fait des ingrédients intéressants. Puis [...] C'est surtout qu'on a pas à imposer les choses. Je pense que la

dynamique du groupe, une fois qu'elle est bien enclenchée là, c'est juste partager. Ne pas avoir peur de confronter nos points de vue. Puis, si on y tient, bien revenir avec : "Moi, il me semble qu'il y a tel aspect." Puis, on réagit là-dessus. [...] [Pour y arriver,] moi, je pense que ça prend des personnes qui sont [...] honnêtes, je pense. Qui vont accepter de jouer le jeu. Tout le temps livrer ce qu'il y a à livrer. Moi, je pense que c'est une première partie ça qui est importante. [Puis] un intérêt personnel. Il faut vouloir. Il faut être égoïste un peu là-dedans. Oui » (I-b : 611-631).

Les modes de participation au travail de groupe

Les membres de l'équipe peuvent être amenés à participer plus ou moins pleinement.

Les informateurs se réfèrent à une pleine participation lorsque l'individu : sent qu'il a le droit de prendre la parole et d'affirmer ce qu'il désire affirmer; se sent accueilli; sent qu'il a l'impression de donner autant qu'il reçoit. Le désir personnel de participer pleinement n'est donc pas jugé en soi suffisant pour parler de pleine participation. Il doit y avoir écho, réponse de la part du groupe.

Les informateurs font allusion à une participation réservée lorsque le joueur : se retire et ne prend plus part aux décisions collectives; se retient d'exprimer ses opinions; se place dans le rôle d'observateur et de reporter n'intervenant plus qu'au niveau informatif; se fait discret et sensible à ne pas prendre trop de place.

L'animateur doit s'efforcer de favoriser la pleine participation de tous afin de :

- permettre l'émergence d'un portrait juste et complémentaire de la problématique à l'étude, tous les acteurs ayant une contribution à apporter à l'ensemble;
- favoriser l'émergence d'un projet collectif créateur par l'appropriation commune du processus et de la problématique (I-e : 73; I-c).

L'intégration de nouveaux joueurs au sein du groupe (I-e : 86 - 120)

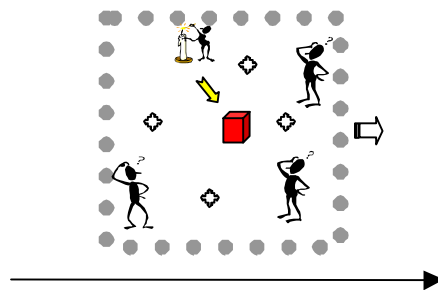
Il peut arriver que de nouveaux joueurs soient invités ou incités à se joindre à un groupe déjà formé, où l'expérience de conscientisation est déjà en cours. L'intégration de cette personne sera plus ou moins aisée.

Les facteurs cités pouvant faciliter ou freiner l'intégration de nouveaux joueurs sont :

- l'effort personnel fourni par le nouveau venu pour faciliter son insertion;
- sa personnalité;
- la connaissance de personnes au sein du groupe, sur une base personnelle ou professionnelle;
- la connaissance pratique ou théorique de la problématique de travail; l'interaction préalable avec le groupe en regard de cette problématique;
- la présence ou non d'un intérêt, d'une ouverture dans le groupe pour l'intégration de nouveaux joueurs;
- la sensibilité de l'animateur aux difficultés d'intégration;

- la perception des autres en regard du nouveau venu : est-il perçu comme un apport ou au contraire comme une menace ou un élément déstabilisateur?
- les enjeux institutionnels;
- les peurs et les craintes issues d'expériences antérieures en lien avec la problématique traitée;
- le manque de temps pour permettre au nouveau joueur de prendre sa place au cours de chacune des activités.

3.2.3 L'objet de la prise de conscience



Il ressort de l'analyse des entrevues que la problématique ou le sujet traité (p. ex. le développement durable et équitable) n'est pas l'ultime objet de la prise de conscience. La problématique est en fait prétexte à une prise de conscience plus vaste : qu'il est possible, pour l'individu, de détenir un certain pouvoir sur sa vie, dans un but de mieux-être personnel en concordance avec le mieux-être de la collectivité et de la biosphère.

En termes de contenu, les finalités de la prise de conscience sont donc, dans un premier abord :

- de mieux comprendre une problématique donnée;
- de prendre connaissance des idées, des désirs et des besoins d'autres individus et intervenants en regard de cette problématique;

- de prendre connaissance du rapport qu'entretiennent les individus avec la réalité étudiée et des filtres mis en place pour la regarder, se la représenter et parfois la « distordre ».

Ultimement, les finalités recherchées sont de dépasser les frontières étroites de la problématique :

- en amenant l'individu à se questionner sur les schèmes de référence qui guident ses choix;
- en outillant le participant dans sa capacité à faire des choix et à agir;
- en explorant le sens à donner à ses actions quotidiennes.

L'objet de prise de conscience présente certaines particularités :

- il est complexe et peut être défini en termes de **niveaux** ou de **champs** de prise de conscience;
- il n'y a pas tellement apprentissage de nouveaux savoirs comme **émergence** ou réactualisation de savoirs plus anciens, préexistants à l'exercice de conscientisation;
- la réactualisation de ces savoirs s'effectue dans la perspective d'un mieux-être. En ce sens, la prise de conscience est souvent **orientée**;
- le contenu se rapporte non seulement au domaine notionnel, mais également à celui des **habiletés**.

Explorons chacune de ces caractéristiques.

3.2.3.1 Les niveaux de l'objet

Les informateurs décrivent fréquemment l'objet de la prise de conscience en termes de niveaux. Il existe différents niveaux de prise de conscience, selon les finalités recherchées.

Le premier niveau

Le premier niveau, ou niveau de base, réfère à la problématique de travail, à l'objet comme prétexte à la conscientisation. Ce niveau est décrit comme « technique », « superficiel », « mécanique », ou « informatif ». Dans le contexte du stage d'études en écologie culturelle du collège Lionel-Groulx, ce premier niveau correspond à une sensibilisation à des problématiques telles que l'écologie tropicale, le développement durable et équitable, les rapports Nord-Sud.

La problématique de travail peut être choisie en fonction des centres d'intérêt ou des préoccupations personnelles des membres du groupe. Elle peut porter sur un besoin professionnel bien précis (dans l'exemple qui nous intéresse, la bonification d'un stage d'études en écologie culturelle au Costa Rica), sur un sujet d'actualité (p. ex. le transgénique) ou encore sur une composante du milieu qui influe sur la qualité de vie d'une communauté (p. ex. la présence d'une carrière désaffectée aux abords d'une ville).

La prise de conscience est souvent associée à ce seul niveau. Toutefois, quelques informateurs se questionnent sur la pertinence d'identifier comme conscientisante toute activité pédagogique qui se limiterait à une sensibilisation de premier niveau. Pour eux, la prise de conscience doit plutôt être associée à un second niveau.

Le second niveau

Lorsque présent, le deuxième niveau correspond au « cœur » ou au « noyau » de la conscientisation. L'atteinte de ce deuxième niveau implique un travail en profondeur. Il fait appel à une démarche intérieure où l'individu se met en lien avec l'objet de conscientisation et est amené à se positionner en tant que personne. L'individu est invité à y explorer ses valeurs. Il prend connaissance des schèmes de référence sur lesquels se fondent ses actions et ses choix. Il observe ses actions, mais surtout sa cohérence et ses incohérences entre la nature du discours tenu, ses intentions et le quotidien de ses gestes. Ce niveau peut être touché peu importe l'objet ou la problématique prétexte à la conscientisation.

Par opposition au premier niveau, où l'attention est objectivée, c'est-à-dire portée hors de soi sur un concept, une problématique ou l'organisation d'une activité ponctuelle, le second niveau fait appel à l'univers intérieur de la personne. En permettant à l'individu de se situer personnellement par rapport à la problématique, le second niveau de prise de conscience apporte des transformations profondes et durables. Reposant sur une clarification des valeurs, ces transformations rayonnent usuellement en manifestations et actions diverses, qui ne sont pas nécessairement liées à l'objet initial prétexte à la conscientisation. L'individu s'approprie et fait siens les changements dans sa vie de tous les jours.

De par l'introspection qu'il requiert, le travail de second niveau est plus perturbant. Bien qu'il puisse amener l'individu à se remettre profondément en question, ce travail n'est toutefois point thérapie de groupe. Il importe de référer les personnes aux professionnels qualifiés pour ce faire, si tel est le besoin ressenti par l'individu.

Dans le discours des informateurs, on dénote certaines contradictions sur l'importance à accorder au second niveau et, de là, à la conscientisation en cours d'activité de sensibilisation ou de recherche. Si la conscientisation correspond à une finalité formellement identifiée, le second niveau est essentiel. Il devient toutefois facultatif ou secondaire si la conscientisation est perçue comme un processus informel, comme une retombée éventuelle d'une quête personnelle.

Un niveau intermédiaire

Un niveau intermédiaire est également identifié par certains. Celui-ci se rapporte à la mise en lumière du mode de fonctionnement de l'individu qui participe à un processus de conscientisation. Quelle est la nature de sa démarche? Quelle est la dynamique de groupe? Quels sont les modes de fonctionnement, à la fois du groupe et de l'individu? Ce niveau touche plus spécifiquement à l'insertion de l'individu dans un collectif de travail et à ses habiletés à fonctionner en société.

Illustrations de l'idée de niveaux

« Je suis en train de voir si on peut appliquer un processus de conscientisation à soi, sans toucher aux valeurs? Ça m'apparaît difficile. À moins que tu ne t'en tiennes à un niveau tellement de base dans la conscientisation, que ça soit tellement mécanique la conscientisation que tu cherches à atteindre, et je ne suis même pas sûr que ça mérite le terme conscientisation à ce niveau-là] » (I-b : 894-916).

« Oui, oui, oui, c'était clair [qu'il y avait une démarche de conscientisation dans le travail du collectif], puisque dès le début, on cherchait à rendre précis le plus possible nos objectifs et la compétence qu'on visait. Donc, à savoir qu'est-ce qu'on veut faire? Tout ça pour moi, c'était évident que c'était un processus de conscientisation. De mettre en termes clairs, donc de préciser, qu'est-ce qu'on a en tête, des fois informel, puis inconscient encore. Oui ça, ça m'était clair. Ça m'était clair à un certain niveau. Entre autres, pour ce que je veux faire avec mes étudiants. Peut-être pas nécessairement pour mon propre cheminement personnel à moi par exemple [en lien avec la

cohérence personnelle en regard des valeurs de durabilité et d'équité]. Mais je savais que les deux allaient à peu près de pair. Un était comme le moteur de l'autre. Fait que dans ce sens-là, il y avait une partie qui était consciente, puis je le savais très bien que c'était ça. Puis l'autre partie qui était plus... là, elle suivait. Elle faisait son chemin par ailleurs » (I-d : 952 - 963).

« Les valeurs, [...] ç'a apparu [dans le projet] de même, sans le prévoir, en travaillant sur d'autres choses. Ça m'a permis de me rendre compte que toute cette démarche-là autour de l'écologie culturelle, du développement culturel, [de] vouloir amener l'élève à prendre conscience de certaines choses, nous autres aussi en même temps, on fait comme une démarche parallèle. Puis on prend aussi conscience de d'autres éléments. C'est comme si, en travaillant sur une cible formelle pour l'élève, oups, il y a d'autres choses qui émergent pour nous-mêmes comme profs, puis évidemment comme individus. Puis là-dessus, moi les valeurs, c'est quelque chose que je traînais plus ou moins de façon formelle. C'est sûr quand [je me réfère à mes expériences de formation professionnelle passées], tout le fond en termes de concepts, ça m'apparaît bien intéressant : les liens Nord-Sud, ces choses-là. Mais de là à les traîner dans le quotidien... Il y a comme une place un moment donné où il faut que ça prenne, ça [fasse] partie de mon enseignement » (I-b : 16-29).

3.2.3.2 Les champs de l'objet

L'objet peut aussi être exploré et défini en termes de champs ou de sphères. Dans le but de favoriser l'émergence de la conscientisation et de la prise de conscience en relation avec un objet donné, quatre champs de connaissance doivent être abordés. (Voir Figure 6, p. 97)

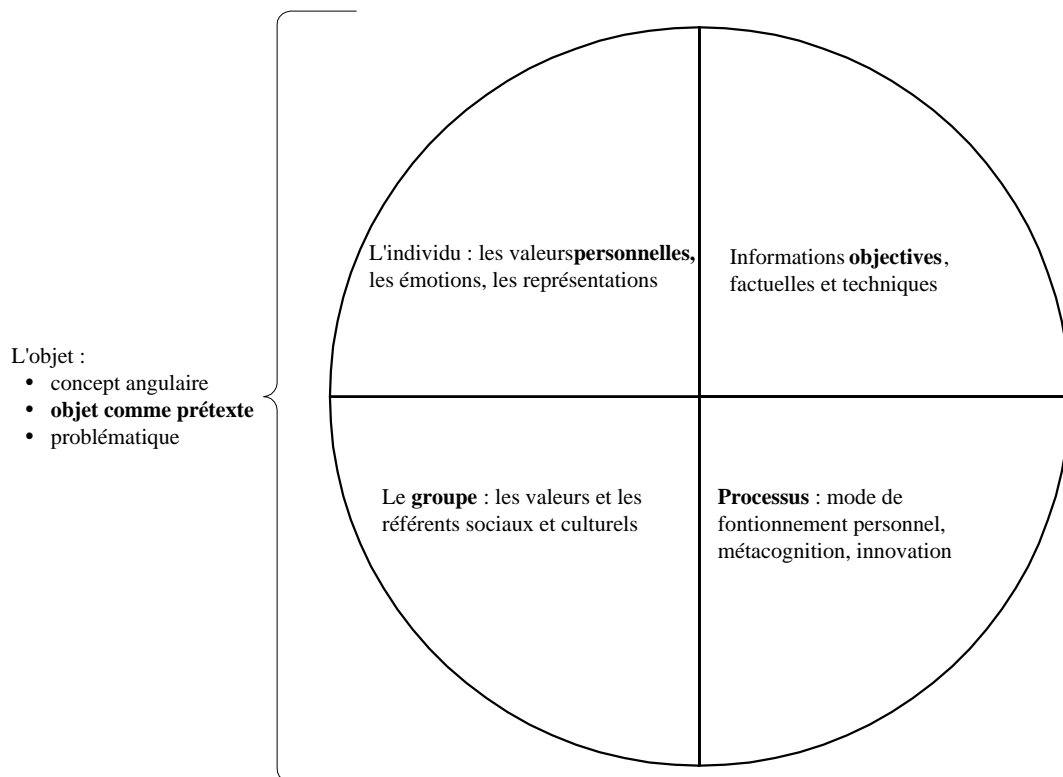


Figure 6 : Les champs de l'objet prétexte à la prise de conscience

L'objet prétexte à la conscientisation

Toute activité conscientisante porte usuellement sur une problématique donnée, que cela soit un concept angulaire, une réalité de terrain, un besoin professionnel ou autres.

L'objet prétexte à la conscientisation doit idéalement présenter certaines qualités :

- être mobilisateur;
- être intégrateur, c'est-à-dire permettre d'allier différentes formes de savoir, notamment disciplinaires;

- pouvoir rejoindre la réalité des participants et mettre en lumière des enjeux sociaux.

Les composantes ou sphères du concept intégrateur à mettre en lumière

Il est d'usage, dans un processus de prise de conscience, d'objectiver, c'est-à-dire de s'intéresser aux faits, de poser un regard objectif et technique sur l'objet à l'étude. Ces champs qui s'intéressent à la compréhension « objective » des phénomènes sont ici présentés (voir .Figure 6, p.143) à la droite de l'abscisse. Ils se rapportent au premier niveau et au niveau intermédiaire de la prise de conscience.

Les champs situés à la gauche de l'abscisse font appel à un regard plus subjectif, voire introspectif, sur la réalité, et pavent la voie au second niveau de prise de conscience. On y explore plus précisément les schèmes de référence comme moteurs d'action.

1. Un premier champ : les savoirs notionnels et techniques.

Ce champ met l'accent sur l'apprentissage notionnel, la description, la compréhension technique du phénomène à l'étude. Comment définir ce phénomène? Quelles en sont les caractéristiques? Comment opère-t-il ou se manifeste-t-il? Quel en est l'histoire?

À titre d'exemple, si la problématique à l'étude est celle du développement durable et équitable, l'idée sera de bien comprendre ce concept, de se sensibiliser à l'état de la planète pour saisir ce à quoi il réfère, d'explorer les mécanismes mis en place pour le promouvoir, tels que les chartes et les conventions, de prendre connaissance d'exemples de pratiques durables et équitables, et autres.

2. Un second champ : comprendre et observer des processus.

Ce second champ fait également appel à un savoir notionnel et technique, à l'observation empirique de la réalité, mais cette fois-ci, en regard des processus cognitifs et métacognitifs, des processus relationnels : comment s'approprie-t-on une information? Comment connaît-on? Quels sont les divers modes de fonctionnement liés au travail de groupe? Comment favoriser un enseignement coopératif? Comment favoriser un cheminement personnel? Comment innove-t-on? Cette sphère se rapporte aux savoir-faire en lien avec les modes d'appropriation des connaissances et de mise en relation avec soi et autrui. Il est associé au niveau intermédiaire de prise de conscience.

3. Un troisième champ : les référents socioculturels.

Ce champs se rapporte aux représentations sociales et aux représentations de groupe. Quels sont les modèles culturels qui guident et colorent nos actions en tant que collectivité? Quelles sont les idéologies véhiculées par les médias, l'éducation en lien avec l'objet de conscientisation? Comment notre conditionnement social et culturel en vient-il à « distordre » notre perception de la réalité et à teinter notre rapport au monde?

Si nous reprenons l'exemple du développement durable et équitable, ce champ ouvre la porte à des questions telles que : Quel est le rapport de l'homme à l'environnement? Quels sont les référents culturels des sociétés agricoles (p. ex. le monde appartient à l'homme)? Des sociétés horticoles (p. ex. l'homme appartient au monde)? Quelles conséquences ces référents culturels ont-ils sur le développement des sociétés contemporaines? Quels sont les signes de changement de paradigme? Comment lier la durabilité et

l'équité aux modes de consommation? et autres. L'idée est donc de lier la problématique à l'étude à un contexte socioculturel, de mettre en lumière les rapports qu'elle entretient avec la réalité sociale et culturelle quotidienne du participant, d'amener le participant à se découvrir, en lien avec la problématique traitée, comme être culturel et social.

4. Un quatrième champ : les référents personnels.

Le dernier champ se rapporte à l'exploration du Moi dans le tout social, du Moi par rapport à autrui et face à soi, en regard de la problématique à l'étude. Ce champ fait référence à l'exploration du vécu personnel, du ressenti, des représentations individuelles, des valeurs qui guident l'individu, des sentiments qui l'animent. Quels sont ses attitudes et ses comportements envers le concept angulaire? Comment ses façons de faire et d'agir expriment-elles ses valeurs et celles qui sont prônées par le milieu? Comment ce qu'il vit en vient-il à « distordre » sa perception de la réalité? Quelles sont les grilles d'analyse qui guident sa lecture de la réalité?

La sphère quatre est donc le lieu de l'introspection, du regard sur soi, de la mise en lumière de ses cohérences et incohérences entre les discours tenus et les gestes posés.

Ces sphères ne sont pas hermétiques les unes par rapport aux autres. Il importe de bien explorer les interdépendances présentes.

3.2.3.3 L'orientation de l'objet

L'orientation : ce à quoi elle consiste

Une ligne directrice doit orienter la démarche de prise de conscience et de conscientisation. À quoi veut-on conscientiser? Quels sont les buts recherchés? Sont-ils réalistes? Comment y parvenir?

L'animateur doit être précis dans ce qui est demandé aux participants. Il doit pouvoir mettre en mots ce qui est attendu. Mais tout l'art réside dans le fait de pouvoir indiquer une direction, non pas en termes de ce qui doit être trouvé, mais en termes de ce qui est à explorer. Les participants doivent paver la voie à leurs propres découvertes.

Le sens donné à la notion d'orientation de l'objet varie sensiblement selon les informateurs.

Pour certains, l'orientation se rapporte à la nature de la prise de conscience. Elle touche à une dimension plus engagée, de responsabilité personnelle, d'éveil. Elle doit :

- amener l'individu à se mettre en relation avec la problématique explorée et à se questionner sur ses façons d'être et d'agir;
- amener l'individu à se compromettre dans sa vie quotidienne, dans une perspective de mieux-être individuel tenant compte du mieux-être collectif et du milieu ambiant;
- amener l'individu à élargir ses perspectives, en passant de préoccupations centrées sur soi à des préoccupations d'ordre universel.

Pour d'autres, l'orientation se rapporte essentiellement à la dimension notionnelle, au contenu de la prise de conscience :

- s'assurer de la bonne compréhension de la problématique à l'étude;
- identifier et répondre à un besoin précis dans l'optique d'une action donnée;
- introduire à une pratique donnée.

Ces orientations diverses peuvent cohabiter au sein d'un même projet de conscientisation et elles se rapportent en un sens aux niveaux et aux sphères de l'objet à l'étude.

L'orientation : ses retombées

Le cap ainsi donné à l'activité facilite le travail de groupe et le cheminement personnel :

- le travail de groupe étant ainsi orienté, il y a moins de risques d'éparpillement, de possibilités d'errance et de pas perdus;
- ceci facilite le choix de l'angle d'attaque, rend plus aisé l'organisation de l'information, balise les grilles de lecture et d'analyse, et permet de départir plus aisément l'essentiel du superflu. Sinon, les cours et les formations peuvent facilement prendre la voie du « remplissage » (I-c : 607);
- les finalités étant définies, l'orientation devient source de motivation, l'apprentissage et l'effort, de la perspective du participant, étant en quelque sorte justifiés;

- l'orientation favorise les retombées engagées et la matérialisation de la prise de conscience dans la réalité, en balisant les champs d'action.

L'orientation de la prise de conscience : qui la définit, quand et comment?

Le sens précis à donner à l'orientation peut être défini par diverses personnes :

- il peut être exploré en groupe et résulter d'un consensus collectif;
- il peut aussi être donné par l'animateur, parfois même à l'insu du groupe;
- il peut être à la fois déterminé par le groupe et l'animateur, le groupe identifiant par exemple l'objet prétexte à la conscientisation et l'animateur travaillant sur l'orientation à donner pour toucher au second niveau de prise de conscience.

À titre d'exemple, dans le cadre du collectif de Lionel-Groulx, le désir de bonifier le projet de stage en écologie culturelle résultait d'un besoin ressenti par le groupe. Le collectif a donc identifié l'objet prétexte à la conscientisation. L'animateur a, par ailleurs, proposé d'explorer le lien entre les finalités du projet de stage, les valeurs, le modèle de société proposé et la cohérence intrinsèque de ce projet et des actions des individus. Dans ce contexte, c'est donc l'animateur qui a identifié les pistes menant au niveau deux de prise de conscience

Le sens à donner à l'activité peut être identifié dès le début, répondant à un besoin bien précis et bien ciblé. Il peut aussi résulter d'un processus exploratoire, se précisant en cours d'activité. En général, le sens est rarement finalisé. Il demeure souvent en perpétuelle

construction, se modifiant en fonction du cheminement du groupe et des individus. Ce qui paraissait une voie intéressante en début de projet peut, à la suite de la réflexion et du cheminement, s'avérer une possibilité parmi d'autres.

Illustrations de l'orientation

« Est-ce que tout est objet de conscientisation? Oui puis non. [...] Oui, oui, parce que tout peut être... La chaise sur laquelle on est assis peut devenir un objet de conscientisation, mais à différents niveaux. C'est-tu trop confortable? Pas assez? C'est-tu un objet culturel? Pourquoi nous, on prend des chaises comme ça? Pourquoi en tissu? Bon, tu sais, il y en a un paquet de choses que l'on peut se poser sur un fauteuil là. Mais non, pour l'importance de chacun. Je veux dire, oui, bon, une chaise, c'est bien beau là, mais moi, je vise plus que changer ma vision du monde par rapport aux chaises, par exemple. Puis, il y en a qui ne veulent pas! Une chaise, c'est une chaise. C'est stable, puis voilà, mon monde est défini là-dessus. Si je remets en question c'est quoi une table, comme on peut le faire des fois en philo, pas redéfinir la table, mais dire comme le diraient les physiciens que c'est du vide que j'ai devant moi. Oui, c'est intéressant en théorie, mais tu as beau taper dessus, tu ne passeras pas au travers. Donc, le monde au complet est objet de conscientisation, parce qu'on ne le connaît pas, puis, je pense qu'un objectif louable puis intéressant, c'est de le connaître. Mais ce n'est pas absolu que tout le monde doit passer par là. Puis, dans ce sens-là, non ce n'est pas nécessaire que ça soit un objet, que tout soit objet de conscientisation. Mais il y a des choses essentielles. Si ton action nuit à quelqu'un d'autre dans un pays d'Amérique latine, bon, penses-y un peu au moins. Puis si tu ne te conscientises pas tout seul, quelqu'un d'autre va le faire pour toi un moment donné. Donc, il y a des choses qu'il faut nécessairement mettre en évidence. La pollution des voitures, si ça n'avait pas d'effet, on aurait un trou dans la couche d'ozone qui s'agrandirait encore »(I-d : 835-860).

« Moi, je dirais que c'est important de donner un sens à ta conscientisation [...], dans la mesure où tu veux qu'il y ait des retombées, je pense. S'il y a de l'action à ce moment-là, tu t'en vas quelque part là. Il faut que tu ailles une cible. [L'orientation de la prise de conscience] est importante, certain. Parce que c'est là que tu vas te compromettre comme individu. Sinon, j'imagine que ça fait une conscientisation un peu à toutes les sauces. Puis, quand on arrive dans la réalisation d'un projet, [...] c'est là que les valeurs

interviennent. Puis que tu vas dire : "Qu'est-ce qu'on fait avec la richesse qui va retomber de ce projet-là?" Si tu as à diviser un territoire. C'est quoi? Comment tu vas l'enligner ta division de territoire? Tu vas-tu empaqueter plein plein de monde là-dessus? "Parfait, oui, ils en ont de l'espace pour vivre. Regarde là! Ils sont 150 à vivre là-dessus!" Il faut bien que tu vises aussi une certaine qualité de vie pour ces gens-là. Une certaine forme d'autonomie, puis donc tu vas redimensionner ton projet autrement. Ça va peut-être te coûter plus cher. C'est incontournable » (I-b : 973-1012).

« Moi, je pense [que l'orientation de la conscientisation] ça va de soi, sinon ça peut partir dans toutes les directions. Pas que ce n'est pas intéressant, mais au niveau de l'efficacité, c'est dommage. Tu te perds beaucoup, tu t'éparpilles donc. Moi, je pense qu'il le faut, [et] c'est le fun, parce que du début [de la recherche-action participative], c'est là-dessus qu'on a travaillé. C'est comme ça que je le ressentais en tout cas [faisant le geste d'un entonnoir avec ses mains]. On partait d'un objet comme ça [élargissant l'espace entre ses mains], puis on s'en allait comme ça [diminuant l'espace entre ses mains]. On décidait qu'est-ce qui allait... sans décider de façon finale. C'était comme ça. [refaisant le geste d'un entonnoir] » (I-c :521-529).

3.2.3.4 L'émergence

La prise de conscience permet à l'individu de jeter un nouvel éclairage sur une réalité souvent connue, voire familière. À l'occasion, cette mise en lumière amène l'individu à découvrir de nouvelles dimensions de son quotidien. Mais plus souvent qu'autrement, elle permet à l'individu non pas de connaître, mais de REconnaître. Elle amène l'individu à questionner des dimensions déjà perçues, à les observer sous un jour nouveau, à les mettre en parallèle et ainsi à les REdécouvrir. D'aucuns parlent alors d'actualisation de connaissances, d'autres, d'émergence d'un savoir implicite, occulté, oublié ou refoulé. Parfois, une compréhension plus critique de la réalité est déjà présente au départ de l'activité conscientisante. Cette dernière permet alors au participant de « cheminer » un peu plus.

Cette prise de conscience est souvent perçue comme soudaine, subite, résultant de la synergie issue du brassage, dans le temps, d'un ensemble de connaissances et de questionnements. D'où l'idée « d'émergence », ou encore l'association à la métaphore de la catalyse (voir le processus collectif de prise de conscience, p. 130). Les expressions « flash » et « sauter aux yeux » sont par ailleurs souvent utilisées.

***Illustrations de l'idée d'émergence
dans le processus de prise de conscience***

« Avoir soudainement comme l'impression de m'ouvrir les yeux pour une première fois sur un humain, sur la culture, sur un paquet de choses que j'avais déjà vues, mais comme si c'était la première fois que je les voyais, un regard neuf » (I-d : 527-536).

« Là où je vois des retombées [dans le cadre de la RAP], c'est concernant des préoccupations que j'avais déjà avant, mais que l'exercice qu'on a fait me permet de cheminer un petit peu plus là-dedans ou de remettre en perspective encore une fois des façons de fonctionner, des pédagogies avec les élèves » (I-a : 17:30 - 18: 3).

« [La conscientisation], ça serait peut-être de faire la lumière sur quelque chose qui est déjà là, mais en éclairant les éléments qui sont essentiels. [...] Ça peut être nouveau, dans le sens où tu n'avais pas vu cette chose qui était là. Mais la chose est là. Tu ne l'inventeras pas, disons. Mais elle est là cette chose-là. Tu fais la lumière dessus, puis tu comprends l'essence de cette chose-là. Ça peut être totalement nouveau pour toi. Comme pour l'élève, ça pourrait être de prendre conscience de, je ne sais pas moi, des aspects économiques. Peut-être que c'est quelque chose de complètement nouveau qu'il n'a jamais vu. Mais ça n'empêche pas que c'était là. Puis c'est là non seulement à l'étranger, c'est là chez lui! Mais il ne l'a pas vu. Prendre conscience de, ça serait dans ce sens-là pour le prof. Faire la lumière sur l'objet, la chose. [...] Faire ressortir ce qui est essentiel. [...] Tu sais, au début, on disait toujours : "On le sait, mais on n'est pas capable de dire exactement [...]." Fait que notre intention est inconsciente, puis on s'en allait dans le même sens, mais ce n'était pas conscient. [...] On n'avait pas rendu ça, on n'avait pas mis ça dans des mots. On n'avait pas rendu ça systématique, puis ce n'est pas là encore

complètement là, mais il me semble que ce l'est plus qu'au début. Oui » (I-c :618-638).

3.2.3.5 Outiller

L'objet de la prise de conscience se définit non seulement en termes de connaissances, mais également en termes d'outils. La prise de conscience vise à outiller le participant, notamment :

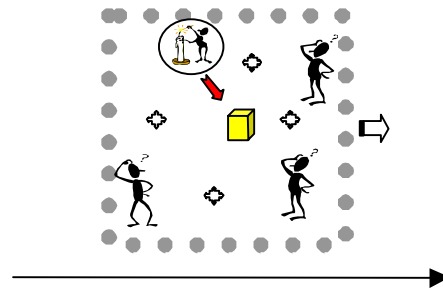
- pour qu'il puisse être mieux à même d'observer et de déterminer ce qui, dans une situation donnée, « distord » son point de vue;
- pour qu'il puisse identifier les conflits que cette distorsion de l'information est à même de générer, notamment dans le cadre de la communication interpersonnelle ou lors d'un travail d'équipe;

La prise de conscience veillera donc à outiller l'individu à la fois pour les démarches d'introspection et de travail d'équipe : Comment gérer l'émotivité, la diversité d'opinion? Comment travailler de façon constructive et complémentaire pour que tous et chacun puissent s'enrichir du regard et de la parole de l'autre, sans y voir de prime abord une opposition à sa vision personnelle du monde? Comment mettre en valeur cette multiplicité des regards et faire du tout plus qu'un amalgame d'idées et d'opinions?

- pour lui permettre de faire siens les problématiques, les enjeux et les méthodologies utilisées et ainsi éveiller sa capacité d'action. L'idée est ici d'habiliter le participant à faire des choix et de l'amener à découvrir le pouvoir qu'il a sur sa vie et son milieu.

Idéalement, cet apprentissage se réalisera dans l'action, d'où l'importance à accorder aux approches méthodologiques et aux moyens choisis, ceux-ci constituant le principal véhicule d'apprentissage.

3.2.4 Les moyens et les approches qui favorisent la prise de conscience



Certains moyens et approches semblent mieux à même de susciter la prise de conscience. Tous les informateurs nomment spontanément les mêmes parmi une brochette de moyens disponibles, soit le terrain, le journal de bord, les dessins et les schémas, la visualisation, la prospective ainsi que la recherche-action participative. Qu'ont-ils en commun? Quels sont les attributs qui font d'eux des moyens à privilégier?

Rappel de quelques propriétés de la prise de conscience

En premier lieu, les approches et les moyens doivent être cohérents avec les finalités de la prise de conscience et de la conscientisation. Ils doivent tenir compte de leurs propriétés. Rappelons qu'en fonction des composantes développées ci-dessus, les moyens et les approches doivent :

- encadrer, baliser la prise de conscience;
- tenir compte des réalités propres aux milieux où se déroule l'activité de prise de conscience, notamment en lien avec la structure, les rapports de pouvoir, les ressources et le temps disponibles;

- favoriser le développement d'une relation dialogique entre l'animateur et les participants, en donnant une voix aux participants et en suscitant l'appropriation;
- offrir un environnement favorisant le travail sur soi dans un contexte de travail de groupe. Dans ce contexte, les moyens et les approches doivent tenir compte des points sensibles de la prise de conscience, notamment en lien avec :
 - ⇒ le travail sur soi : 1) les moyens et les approches doivent favoriser l'engagement, la pleine participation ainsi que la mise en confiance de l'individu; 2) ils doivent pallier les difficultés liées à la lourdeur potentielle du processus; 3) ils doivent guider et aider le participant dans son questionnement personnel, dans la mise en lumière de son discours, de ses valeurs et de ses attitudes;
 - ⇒ la communication interpersonnelle : 1) les moyens et les approches doivent tenir compte du fait que ce qui est dit n'est pas nécessairement ce qui est signifié ou compris, que ce qui est évident pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Il est important de privilégier des méthodologies qui permettent d'explorer collectivement un concept, de le clarifier et de l'explicitier; 2) ils doivent contribuer à mettre en lumière ce qui « distorsionne » les points de vue personnels et ce qui peut entraîner des conflits; 3) ils doivent permettre aux individus de prendre une distance émotionnelle et doivent faciliter la gestion de la diversité d'opinion. Les moyens et les approches doivent permettre de mettre en valeur la multiplicité des regards sur la réalité, permettre de les allier et d'en faire un tout cohérent et fertile pour la création de visions nouvelles; 4) ils doivent répondre aux défis que représente la recherche de consensus et de compromis;

- tenir compte de la complexité de l'objet sur lequel porte la prise de conscience. Les méthodes et les approches doivent permettre d'explorer les différents niveaux et les divers champs;
- outiller pour favoriser le passage de la prise de conscience à l'action;
- permettre l'identification de pistes d'action.

Attributs importants des moyens et des approches à privilégier

Dans ce contexte, certaines approches semblent plus appropriées que d'autres, notamment parce qu'elles présentent les qualités suivantes :

- elles sont structurées autour d'un fil conducteur et des besoins des participants. Tout en tenant compte des besoins exprimés, elles permettent de conserver le cap sur le cœur de l'activité et lui donnent sens;
- bien que structurées, elles demeurent ouvertes à l'imprévisible. Elles permettent de faire avec ce qui surgit;
- elles permettent à l'individu de cheminer à partir de là où il en est, de travailler sur ses valeurs et ses schèmes de référence;
- elles touchent à toutes les dimensions de la personne, notamment le cognitif, l'émotif et l'intuitif;
- elles permettent de se confronter constructivement et coopérativement à l'autre;
- elles incitent à être présent et à perdurer;
- elles suscitent la confiance et permettent à l'individu d'oser : oser s'exprimer, oser réaliser un exercice nouveau et déstabilisant, oser dire ce qu'il ressent;
- elles invitent le participant à s'engager formellement;

- elles donnent le goût du jeu. Elles ont un air de vacances, laissent place au plaisir, qui favorise la perméabilité et l'ouverture à la prise de conscience;
- elles mettent en pratique le « pouvoir de l'imagination » (I-d : 1058), de la créativité personnelle et collective;
- elles travaillent dans la durée et la constance (c.-à-d. rencontres mensuelles);
- elles sont aisées d'utilisation et incrémentielles, en ce sens qu'elles tiennent compte des absents;
- elles sont peu coûteuses.

Mais avant tout, les approches et les moyens sont jugés d'autant plus efficaces et pertinents par les informateurs qu'ils présentent les attributs suivants : 1) ils déstabilisent; 2) ils invitent à prendre du recul; 3) ils ancrent l'apprentissage dans l'expérience même des personnes; 4) ils permettent de dire, de nommer; 5) ils confrontent constamment le participant à l'objet de prise de conscience; 6) ils sont non directifs; 7) ils s'inscrivent dans l'action; 8) ils permettent de classer tout en mettant en lumière les interdépendances.

3.2.4.1 La déstabilisation

La « déstabilisation », le « choc » ou la « charge déstabilisante » réfère à l'idée de créer une situation pédagogique où l'instabilité cognitive ou culturelle est présente.

L'objectif poursuivi est de « bousculer » l'élève, de le « marquer » ou de le « frapper » pour « avoir prise » sur lui et l'amener à se confronter à l'objet de la prise de conscience. Déstabilisé, l'élève est plus à même

de s'interroger, de se mettre en question et de poser un regard neuf sur la problématique à l'étude. La brèche ainsi créée favorise la prise de conscience.

Les sphères d'intervention selon les acteurs : l'animateur

C'est l'animateur qui identifie et met en place les conditions favorables à la déstabilisation. Ceci représente un défi intéressant pour l'animateur, qui est ainsi invité à sortir des sentiers battus. Le choc doit toutefois être « éthique », c'est-à-dire qu'il doit être raisonnable. Si l'approche est trop déstabilisante, trop difficile, trop demandante, elle peut contraindre le participant à abandonner.

En plus de mettre en place les conditions propices à une situation d'apprentissage déstabilisante, l'animateur doit se montrer habile à accompagner les participants dans leurs réactions émotives suscitées par cette instabilité. L'animateur doit également pouvoir faire des liens rapidement en termes de connaissances et d'interdépendance entre la réaction émotive et l'objet de la conscientisation. L'animateur doit donc être à la fois apte à soutenir le moral des troupes sur le chemin de la prise de conscience et preste à saisir les occasions qui surgissent pour guider le participant dans son exploration des différents niveaux et sphères de l'objet.

Les sphères d'intervention selon les acteurs : le participant

Le participant subit le choc cognitif et réagit à celui-ci. Certaines personnes, certaines clientèles sont mieux préparées que d'autres à faire face à une telle charge émotive. Certaines possèdent un bagage de connaissances plus imposant. D'autres démontrent passion et intérêt envers l'objet de conscientisation. Certaines présentent plus de familiarité avec ces approches déstabilisantes. Enfin, certaines

clientèles sont plus à même de se conférer un support mutuel. Les défis inhérents aux approches déstabilisantes se révèlent donc pour certains participants plus imposants à relever. Tel est notamment le cas pour les élèves habitués à fonctionner dans un mode pédagogique plus traditionnel, où l'élève passif reçoit l'information déversée par le professeur.

L'animateur a peu de pouvoir sur les réactions suscitées par le choc. « L'élève, il ne m'appartient pas. Soit qu'il embarque ou qu'il n'embarque pas » (I-b : 814-831). D'où l'importance non seulement de créer une atmosphère propice à la déstabilisation, mais de préparer et d'inviter l'élève à vivre cette expérience déstabilisante.

Nature de l'activité déstabilisante

Peut être perçue comme déstabilisante toute activité qui amène le participant à sortir d'un contexte familier, qui le situe dans une perspective différente, qui le touche dans toutes ses dimensions, dont l'affectif.

Sont données comme exemple d'activités déstabilisantes :

- la mise en place d'une activité hors de l'ordinaire (p. ex. une sortie de terrain en milieu ethnique à Montréal pour les élèves d'une banlieue plus homogène culturellement);
- la présentation d'une information qui rejoint l'émotif;
- un exercice déstabilisant de par sa nature inusitée ou de par la créativité demandée, telle que l'utilisation du dessin, de la visualisation, de l'art dramatique ou du jeu;

- l'instauration d'un nouveau rapport professeur-élève en salle de classe, notamment de nature dialogique.

Une pédagogie active qui, tout en favorisant la pleine participation de l'élève, permet l'immersion ou rend concret le discours semble particulièrement propice à la déstabilisation.

Illustrations de la déstabilisation

« Ça se peut que quelqu'un, seulement en lisant, se déstabilise tellement soi-même par exemple, qu'il passe à une autre étape. Mais à ce moment-là, tu n'as pas seulement touché juste la capacité de la lecture ou la capacité de comprendre. Tu es allé dans les émotions, dans le senti. "Tabarouette! Qu'est-ce que c'est ça!" Vérification des fois. Fait que, non, c'est sûr. Pour moi, ça va tout ensemble. Tu ne peux pas enseigner juste au cerveau. Puis, ce n'est pas un cerveau qui parle à un autre cerveau. C'est vraiment la dimension affective. La stabilité puis l'instabilité, le chaos puis l'ordre. Tout ça, ça va, il y a moyen de présenter une activité complètement chaotique, de finir par mettre de l'ordre là-dedans, puis moi je suis certaine qu'au bout de ça, ce qui est retenu, c'est beaucoup. Il y a des jeux qu'on fait d'ailleurs ici que c'est une sorte de chaos pendant deux heures, puis là, on ramasse ça pendant une demi-heure, puis je [peux te] dire, ils t'en reparlent toute la session parce que : "Ah oui! Telle affaire! Telle chose!" Ils t'en reparlent même au moment où tu ne penserais pas que ça serait quelque chose qui serait important pour eux. Fait que dans ce sens-là, moi, je ne pense pas que ça peut se passer juste au niveau de l'information. Il faut qu'il y ait autre chose » (I-c : 650-667).

« Moi, [ce que] je trouve le plus difficile, c'est de placer les étudiants dans une situation d'instabilité cognitive si on peut dire, et c'est affectif aussi, c'est bien évident! Quand tu regardes les réactions qu'ils ont en classe, c'est affectif là! Et en même temps, les supporter... C'est ça qui n'est pas évident, qui n'est pas simple. C'est comment tu les supportes dans le processus? » (I-e : 334-339).

3.2.4.2 Le recul

L'idée véhiculée par le « recul » est également présente dans les concepts de « distanciation », de « mise en perspective »³⁵, d'« éloignement », de « regard extérieur », d'« effet miroir » ainsi que d'« objectivation ».

Le principe sous-jacent est de permettre aux participants de prendre leurs distances par rapport à la problématique ou à l'objet de la prise de conscience : que les participants puissent poser un regard extérieur sur leur agir et leurs comportements, qu'ils puissent se positionner hors du projet ou de la démarche en cours, qu'ils puissent observer les gestes du quotidien comme s'ils leurs étaient inconnus.

Les finalités du recul

- En se référant aux expériences et aux connaissances de chacun, le recul permet de dresser le portrait d'ensemble d'une situation et de cerner rapidement l'essence d'un projet.
- En favorisant la mise en commun des expériences et des connaissances, le recul favorise la mise en place d'une masse critique d'informations nécessaire à l'émergence de la prise de la conscience.
- La mise en perspective permet de situer les intérêts propres au groupe et aux personnes. Elle permet de réaliser que ces intérêts ne sont pas toujours divergents les uns des autres, mais qu'ils sont au contraire souvent complémentaires. Le recul peut ainsi contribuer à l'essor d'une plus grande tolérance envers la diversité des points de vue.

³⁵ Veuillez noter que pour certains informateurs, la mise en perspective est plutôt synonyme d'orientation, de sens à donner à l'activité pédagogique (voir I-c).

- Le recul permet aux participants de se positionner par rapport à l'objet de la prise de conscience et par rapport à la position tenue par les autres participants et intervenants. Cette distanciation et cette prise de position favorisent l'émergence de la créativité de groupe et l'exploration de dimensions insoupçonnées.
- Le recul permet de s'auto-analyser, de s'auto-observer.
- Le recul contribue également à la démarche globale de conscientisation et d'appropriation. Nommer ce en quoi l'objet consiste, en le regardant objectivement, sous différents angles, permet de le faire sien. Mettre en perspective l'objet, en le dégageant de son contexte, permet d'identifier de nouvelles perspectives d'action.

Les sphères d'intervention selon les acteurs : l'animateur

L'animateur, surtout s'il est « étranger », contribue par son rôle de « témoin actif » et d' « observateur » à la mise en perspective. De par ses interrogations, ses demandes de précisions, ses réflexions, ses reflets, il devient le miroir du groupe. Il aide ainsi le collectif à prendre du recul par rapport à ses propres expériences et par rapport à l'objet de conscientisation, surtout si cet objet est chéri par le groupe. « On ferait la même chose si on était entre nous, mais jamais comme quand on est devant un miroir qui est toi (ici l'animateur "étranger") » (I-a : 9 : 14-15).

Mais bien plus que refléter, l'animateur permet de mettre en lumière différemment l'objet de conscientisation. Au moyen de ses grilles d'analyse, qui diffèrent usuellement de celles des participants, il opère une mise en ordre qui peut soulever de nouveaux questionnements. En délaissant les catégories et les zones d'observation usuellement

privilégiées par les participants pour de nouvelles, il effectue une mise en perspective de l'objet prétexte à la prise de conscience.

Ces grilles d'observation, trames à de nouveaux champs de réflexion, ne sont idéalement point imposées, mais plutôt proposées. L'idée est de varier les points de vue pour faire émerger de nouvelles représentations en fonction des objectifs des participants et de l'animateur. Elle est de confronter des visions, de sortir hors des sentiers battus pour permettre au collectif de mettre le projet porteur en perspective.

L'animateur a ici plus que jamais le rôle d'inciter les personnes à se dégager ainsi de leur projet porteur, de leurs modes de fonctionnement. Il doit contribuer à la création d'un milieu qui invite les personnes à « jouer le jeu », à participer aux exercices souvent déstabilisants de par les nouvelles perspectives offertes, à les accompagner dans l'effort que représente la tentative de sortir de leurs schèmes usuels de représentation. Il incite les participants à explorer ces nouvelles avenues et ces nouvelles mises en perspective.

Les sphères d'intervention selon les acteurs : le participant

Le participant doit ici oser s'aventurer dans les nouvelles avenues proposées et « jouer le jeu ». Il ne doit pas censurer les informations et les idées nouvelles qui lui viennent à l'esprit, même les plus farfelues, toute information contribuant à constituer cette masse critique, terreau à la prise de conscience.

Il doit également s'engager à prendre le temps nécessaire à la réalisation des exercices d'introspection et à participer activement aux sessions de travail de groupe, soit par la parole, l'action ou l'écoute.

Les approches qui favorisent le recul, la distanciation

Sont identifiés comme particulièrement propices à la distanciation :

- les activités qui amènent la confrontation, le choc. Immergé dans un environnement autre, confronté à une expérience nouvelle, à un nouvel éclairage, le participant est mieux à même de saisir ce qui le caractérise, le définit, le distingue. Cette confrontation peut prendre la forme : 1) du regard d'une tierce personne, d'un étranger qui, par ses questions, ses reflets, lui permet de se situer, d'explicitier, de voir de nouveaux aspects de sa réalité, de sa façon de faire les choses, de se mettre en perspective; 2) d'un choc des cultures; 3) de la différence exprimée au sein du groupe;
- les exercices qui, en offrant des balises et des critères précis d'observation, permettent une analyse et une description d'une réalité tout en allouant à chaque individu la possibilité d'identifier leurs grilles d'analyse implicites;
- les exercices de réflexion qui suscitent des questions et des échanges, et qui permettent de partager les points de vue sur l'objet prétexte à la conscientisation ou sur les modes de fonctionnement;
- les exercices qui font appel à des dimensions autres que les dimensions cognitives, telles que la visualisation, le dessin ou la prospective (projection dans le temps), et qui permettent d'explorer différemment l'objet de prise de conscience.

Illustrations du recul

« Je pense qu'un moment donné, tu nous obligeais à comme, à repartir sur une table à dessin qui était vide. Puis là, quand on laisse venir des images ou des sensations, automatiquement on ne réfère pas aux mêmes objets traditionnels du quotidien. On est obligé de prendre [une distance] : "OK. Puis là, qu'est-ce qui vient en premier?" C'est des choses, je pense, qui font partie de nous autres. Puis, quand on écoute les autres; puis : "Ah!" On fait des transferts. On va chercher d'autres éléments. Oui, moi je pense qu'en partie là... tu sais certaines sessions d'animation que tu faisais. Certains exercices qui étaient propices à [...]. Je pense à celui de la visualisation entre autres. Les schémas qu'on faisait. [...] Puis toi, on te voyait comme un bon catalyseur là, pour nous aider à mettre des morceaux ensemble, puis les reconsidérer sous différents angles. [...] Ce travail aurait été impossible avec seulement les cinq d'entre nous. Définitif. Car tu ne peux pas prendre de recul! On est toujours pris dans nos petites affaires du quotidien! Même si on est dans le cours là. Toi, tu nous arrivais avec d'autres mises en situation. C'est ça. Tu nous obligeais à dire : "On met ça de côté. Ah bien! Bien OK." On jouait le jeu. Puis, de fil en aiguille, ça nous amène à considérer d'autres aspects » (I-b : 277 - 316).

« À travers toi, à travers le processus de la recherche, on se met en perspective. C'est-à-dire qu'on essaye de se positionner un peu à l'extérieur de notre projet ou de notre démarche. C'est que ça nous aide à se mettre en perspective. On est jamais complètement à l'extérieur de soi-même, mais ça nous met en perspective. On se voit plus dans un miroir si tu veux que... On ferait l'exercice, la même chose si on était entre nous, mais jamais comme quand on est face à un miroir, qui est toi en l'occurrence, qui nous oblige à se voir un peu comme... J'ai des images qui me viennent, les gens qui parlent des voyages astraux. J'en ai jamais faits. Mais ils sortent de leur corps, puis tout à coup, ils se voient en dessous où ils étaient. C'est un peu ça. On se voit de notre corps... On se met en perspective. Ce qu'on fait de toute façon, de toute manière quand on réfléchit à un projet. Mais le fait d'une tierce personne vient toujours accentuer ce processus-là. Le fait d'être face à un étranger, ça nous confronte. Le choc des cultures, c'est un peu ça, quand on se confronte à une autre culture, oups, ça nous met en perspective. Tout de suite, on réalise qu'on est différent. Alors, c'est ça moi que je trouve. Ça nous met... C'est dans ce sens-là que je dis la perspective. Puis, cet exercice-là te fait voir des choses. Il te fait réaliser des choses. Il te fait

prendre conscience de choses, que tu es différent. Puis, à partir de là, tu chemines. Ça te fait prendre conscience du relativisme. Le choc culturel, c'est ça... De la relativité des choses. La même chose, notre projet : "Oui, OK. Je le voyais de telle manière. Mais là, ah!, je vois ça de manière plus relative. Oui, c'est vrai." Alors, ç'a l'effet de relativiser, de rebondir ailleurs si tu veux. C'est ça que ça nous permet de faire. C'est un tremplin qui nous permet de rebondir plus facilement. En disant : "Oui, c'est vrai. Il y a bien d'autres choses qui existent. Puis sais-tu, oui, c'est vrai, je n'avais jamais pensé à ça." Tout cet exercice-là que la recherche nous permet de faire... La perspective. [...] C'est bien certain qu'à partir du moment où tu te mets en perspective, où tu relativises ce que tu fais, là tu deviens conscient » (I-a : 9:7 - 10:16).

3.2.4.3 Ancrer l'apprentissage dans l'expérience même de la personne

Cette caractéristique réfère à l'idée de construire des ponts entre la problématique de travail et une réalité connue des participants, un centre d'intérêt, « de tenir compte de l'expérience, qui [est] beaucoup plus d'ordre psychologique, une espèce de ressenti » (I-e : 403-404). Se retrouvant en pays de connaissance, le participant peut alors faire appel plus aisément aux diverses dimensions de sa personne.

Cette caractéristique réfère également à l'idée de valoriser l'expérience même des individus, pour que celle-ci devienne un contenu, « qu'elle devienne une base sur laquelle on questionne son expérience élargie : est-ce que mon expérience peut avoir du sens pour d'autres? [...] Est-ce que je voudrais que tous les gens agissent comme moi? » (I-e : 417-421).

Les mobiles poussant à ancrer l'apprentissage dans l'expérience des personnes sont multiples. Sont notamment énoncés :

- la volonté de souligner la pertinence, voire la nécessité de « prendre conscience de... »;

- le désir de retenir plus aisément l'attention des participants, de favoriser leur participation active et de favoriser ainsi la prise de conscience;
- le souhait d'amener les participants à porter un regard nouveau sur quelque chose qui les touche, qui les concerne, et de faciliter ainsi le passage de la prise de conscience à l'action, en favorisant la mise en place d'une action pertinente dans leur milieu;
- le souci de valoriser leur savoir et la richesse de leur expérience, et ainsi de faciliter l'appropriation et la responsabilisation.

Les défis

Les approches qui cherchent à ancrer l'apprentissage dans le vécu des personnes doivent toucher, d'une part, l'intelligence formelle de l'individu, sa capacité de comprendre, et d'autre part, ses sentiments, ses émotions, son ressenti. Elles doivent donc tenir compte de diverses dimensions de la personne : le cognitif, l'émotivité, le corps physique, l'agir et les valeurs.

En tant qu'animateur, il devient plus difficile de guider l'activité de prise de conscience lorsque celle-ci pénètre dans des territoires où l'émotivité, l'agir et les valeurs jouent une large part. Dans un cadre scolaire, l'apprentissage qui s'y rattache est également perçu comme plus difficile à mesurer et à évaluer.

L'ancrage de l'apprentissage dans l'expérience même des personnes suppose également un modèle différent d'enseignement, où le professeur n'est plus celui qui délivre une information, mais plutôt celui qui suscite son émergence. Il est périlleux de mettre en place de telles approches dans des contextes structurels et institutionnels qui

reconnaissent peu la valeur du vécu personnel comme source d'information et d'apprentissage.

***Illustrations : ancrer l'apprentissage
dans l'expérience de la personne***

« D'autre part, il doit y avoir d'autres moyens également de conscientiser là, entre autres confronter à ses propres problèmes également. Si on parle des gens qui sont dans la pauvreté, puis que tu leur soulignes que la pauvreté, ça amène ceci, ceci, cela. Peut-être qu'ils ne s'en étaient pas rendus compte, mais comme ils sont touchés par la pauvreté, ça va être plus facile de les faire passer. Si je leur parle à eux des problèmes qu'ont les aborigènes australiens à se faire reconnaître leur identité, leur culture, ah!, c'est bien plate, mais c'est bien loin. Fait que, ils ne vont pas nécessairement s'y raccrocher. Par contre, si je leur parle des mêmes droits des étudiants de faire reconnaître leurs droits ici face aux autres profs, là ils vont réagir bien plus. Fait qu'il faut les rapprocher aussi de leurs centres d'intérêt. Ça aussi, c'est important pour la conscientisation, un des éléments clés » (I-d : 596 - 608).

« Alors, si je reviens [...] sur le processus lui-même, le concept de la recherche [...] participative [...], c'est que je trouve ça intéressant d'en faire en tant qu'objet de recherche et de chercheur. Ça, je trouve ça fantastique. Puis je me rends compte de l'utilité de ça. [...] Je me rends compte que la recherche, c'est moi qui l'a faite, donc c'est très proche de mes besoins ou de nos besoins à l'équipe. Puis ça nous sert immédiatement. On n'a pas l'impression de faire quelque chose qui est complètement dégage, au contraire! C'est notre projet lui-même qui évolue donc. Tout en se plaçant à l'extérieur, tout en se plaçant en perspective, on est quand même dedans tout le temps »(I-a : 2:8 - 3:7).

« Moi, je pense que ce qui est inévitable, c'est d'ancrer... J'aurais tendance à élargir ça à toutes les disciplines, mais je ne sais pas [si toutes] pourraient faire ça, mais... Ancrer l'apprentissage dans l'expérience même de la personne. [...]Et nos institutions n'ont pas beaucoup de respect pour ça. Puis en même temps, on peut comprendre, parce que c'est le plus difficile à gérer. Puis c'est tellement difficile à mesurer qu'on s'est rabattu sur ce qui est le plus facile à mesurer qu'on connaît le mieux. [...] Ça veut dire que moi, je pense que le processus, il commence [...] même avant

l'acquisition notionnelle, il doit être au niveau de questionner la personne sur son expérience. Par exemple, si on parle de la communauté : "As-tu de l'expérience? Ça te dis-tu quelque chose? Est-ce que toi, tu t'intégrerais? As-tu l'impression d'être intégré dans la communauté collégiale?" Alors là, il faut vraiment parler de quelque chose de proche » (I-e : 374 - 395).

3.2.4.4 Dire, mettre en commun³⁶

Le fait de « dire », d'exprimer à autrui, de partager ses visions et ses points de vue, d'entrer en dialogue, de verbaliser, de mettre en commun est une autre des caractéristiques importantes mises en relief par les informateurs.

Les objectifs et les retombées de la mise en commun

Par la mise en commun des connaissances et des expériences, on cherche :

- à éveiller l'intérêt et à mousser la participation;
- à enrichir la réflexion en associant des informations, en multipliant les avenues, en explorant diverses façons de percevoir les choses;
- à mettre en valeur la richesse présente au sein du groupe, en termes de savoir, d'expérience et de créativité, et à souligner l'importance de toute information, que celle-ci soit perçue comme cruciale ou secondaire;
- à inviter le collectif à préciser la nature du projet porteur, ses potentialités, ses assises et son bien-fondé;

³⁶ Voir également : le « nous » p. 128.

- à ériger et à étoffer une vision commune;
- à susciter la mise en place d'une action collective laissant place aux initiatives et aux couleurs personnelles;
- à alimenter la créativité individuelle et la créativité de groupe envers le projet porteur prétexte à la prise de conscience;
- à amener l'individu à reconnaître l'étendue de son savoir à la lumière du discours des autres, des nouvelles connaissances et des visions partagées;
- à favoriser la prise de conscience en transcendant les niveaux de réflexion, en passant des préoccupations collectives à celles qui sont propres aux individus;
- à inviter l'individu à faire le point sur une problématique, à se situer dans son expérience personnelle : quelle est la spécificité de sa pensée, de son action? Sa prise de position mérite-t-elle d'être conservée? D'être modifiée?;
- à obliger l'individu à se positionner, au moyen de la prise de parole, et à l'amener ainsi à affiner sa vision du monde, à mettre des mots sur ses connaissances, à donner un sens à son expérience, à clarifier ses valeurs, ses buts et son éthique personnelle;
- à identifier de nouveaux partenariats.

Les conditions propices à la mise en commun

Pour encourager la mise en commun, une attention particulière doit être portée :

- à la mise en place d'un encadrement qui incite à prendre la parole et donne toute liberté de dire. Ce cadre se caractérise par la confiance et l'ouverture, la constance et la persévérance, la systématisation et la mise en valeur des informations partagées;
- à la présence d'un terreau suffisamment riche pour alimenter la mise en commun : diversité des savoirs et des expériences, diversité des habitudes et des intérêts, diversité des milieux de vie ou des expériences de travail, diversité des approches professionnelles;
- à l'implication de tous;
- à la présence de compétences reliées à l'écoute et à la parole;
- à la présence de flexibilité de la part des personnes : que celles-ci soient ouvertes à modifier leurs positions et leurs points de vue;
- à l'importance du travail d'introspection pour alimenter la mise en commun; à l'importance d'avoir un animateur inventif, habile à ajuster les méthodologies et les approches pour susciter l'émergence de sens et permettre ainsi à tous les participants, peu importe leurs habiletés, de conceptualiser et de verbaliser leurs savoirs, leurs expériences et leurs ressentis;
- à la nécessité d'avoir du temps et d'user de patience. La mise en commun est souvent perçue comme un mécanisme ardu, tortueux, qui semble long, parfois futile et plein d'errance. Toutefois, en fin d'exercice, tous s'entendent pour dire que cet état semble inhérent à la constitution d'un lieu commun, d'une masse critique d'informations composée de concepts clarifiés, à partir desquels pourra émerger la prise de conscience.

Illustrations de la mise en commun, du fait de « dire »

« Ça m'a permis de dire des choses... [...] Il fallait les dire aussi. [...] Tu sais, comme des fois notre opinion sur telle chose. Il y a des fois, [...] on avait une réunion par mois, puis on avait pas beaucoup de temps. Moi, bien des fois, je me disais : "Ce n'est pas si grave que je ne dise pas le petit détail X." Puis là, en se voyant plus fréquemment, puis en travaillant là-dessus, de façon plus systématique : "Oui, ça vaut la peine. Il faut que je dise : 'Oui, il y a telle affaire, il y a tel détail.'" Fait que ça, c'est positif je pense » (I-c : 83-90).

« C'est sûr que le collectif a un rôle bien important au niveau de la conscientisation, parce que ça oblige à mettre en commun des idées, donc à raffiner tes propres visions du monde, valeurs, objectifs, connaissances, etc. Te poser des questions sur tes limites de tes connaissances versus [...], c'est quoi ta vision raffinée par rapport à celle de l'autre en face. Donc, ça fait prendre conscience. Ça t'oblige à prendre conscience de qui tu es, en connaissance, en valeur, en éthique, en paquet d'affaires, parce que tu ne peux pas dialoguer avec les autres si tu n'es pas un peu conscient au moins de ta position à toi » (I-d : 197-203).

3.2.4.5 La répétition, ou confrontation constante

La répétition, ou confrontation constante, semble également jouer un rôle important dans l'émergence de la prise de conscience. La confrontation constante se manifeste lorsque l'animateur repose inlassablement les mêmes questions, resitue sans cesse la personne par rapport à l'objet de conscientisation, rappelle constamment les finalités recherchées.

Les conditions

Le temps demeure ici une condition essentielle à l'expression de la répétition : temps pour revenir inlassablement sur les mêmes questions,

temps pour approfondir le questionnement et susciter éventuellement une prise de conscience.

Illustrations de la répétition ou de la confrontation constante

« I : "Qu'est-ce qui était déterminant au niveau du processus?"

I-e : "La répétition."

I : "La répétition... Qu'est-ce que tu entends par répétition?"

I-e : "Tu tapais toujours sur le clou de l'objectif... les objectifs, les objectifs : 'Qu'est-ce que vous voulez? Qu'est-ce que vous voulez?' [...] Et là, c'est dans ta façon à toi [l'animatrice] de travailler. J'ai eu souvent le sentiment que tu posais toujours la même question. Et d'ailleurs, X a dit hier : 'Bon, on va arrêter toujours de travailler sur les petits papiers, puis on revient...' Il disait quelque chose de ça, de ce processus-là. Ce que ça me dit du processus de conscientisation, c'est qu'il faut que quelqu'un dise un moment donné : 'OK, on en sort [du requestionnement constant].' [...] Et dans ce sens-là, les gens n'en sont pas sortis avant ça, parce qu'ils étaient... Et quand X a dit ça hier, c'est parce qu'il était arrivé à un certain niveau de conscience et il avait envie qu'on en sorte. Et en même temps, on pourrait voir des limites là-dedans. Mais il y aurait lieu, on pourrait analyser ça autrement" » (I-e : 646-656; 682-688).

« Puis le collectif, à force de répéter les mêmes questions, tu te poses aussi les mêmes questions : "Où j'en suis rendu? Est-ce que j'ai avancé d'un pas?" » (I-d : 245-248).

3.2.4.6 La non-directivité et son corollaire, la participation

La non-directivité réfère à l'idée de laisser les gens libres de réfléchir, d'agir ainsi que de produire dans le cadre d'activités balisées (I-e : 320). Elle est souvent définie par opposition aux approches directives plus conventionnelles, présentes par exemple dans un enseignement magistral ou un projet de recherche classique.

Son corollaire : la participation

La non-directivité implique une participation accrue des individus. Ceux-ci ne sont plus circonscrits aux seuls rôles plutôt passifs d'informateurs ou d'élèves, mais deviennent participants actifs au processus, à la fois dans sa définition et dans sa réalisation. Les personnes sont invitées à définir idéalement les finalités, la problématique, le contenu et les enjeux de l'activité conscientisante.

Le professeur ou le chercheur comme guide

La non-directivité implique que le professeur ne soit plus relégué à un rôle de dispensateur de connaissances. Il devient animateur. Il est celui qui guide et accompagne. Il fait en sorte que l'activité ne dérive pas trop, en gardant le cap sur les objectifs définis en collaboration avec les participants.

Dans ce contexte l'animateur, par ses interventions :

- guide les participants dans la définition d'une intention (I-e : 293). Celle-ci peut toutefois être située dans un cadre donné (p. ex. un cours qui doit porter sur une matière précise, mais où les élèves ont toutefois la liberté de définir un projet éducatif porteur se rapportant à cette matière);
- rappelle constamment cette intention aux participants pour qu'ils puissent s'y référer, tel un phare orientant leurs réflexions;
- en fonction de l'intention, identifie des étapes, des activités et un contenu venant mettre en valeur, enrichir et éclairer le savoir des participants;

- apprend des activités qui « floppent » et des insatisfactions, pour mieux définir de nouvelles activités qui répondent à l'intention formulée (I-e 307);
- en fonction des résultats, aide à redéfinir l'intention, la préciser, la restructurer, et invite les participants à replonger dans des activités conscientisantes.

Défis et enjeux de la non-directivité

- La non-directivité implique une définition de l'espace de travail en cours de processus. Le flou apparent, l'absence de certitudes et de jalons prédéterminés peuvent se révéler source d'inconfort pour les participants et l'animateur.
- La non-directivité amène les participants à définir et à préciser régulièrement les finalités, la problématique et les enjeux de l'activité conscientisante. L'animateur a donc peu d'influence sur le contenu de l'exercice, si ce n'est de par sa maîtrise des outils d'animation. Il y a danger de dérapage si le dialogue ne s'instaure pas, si les connaissances intrinsèques du groupe n'émergent pas ou si les activités développées ne portent pas leurs fruits (I-e : 299).
- Parfois, les participants n'arrivent pas à cerner l'intention de l'animateur, ce qui peut représenter une source de frustration potentielle. Le problème peut résider dans la qualité de l'animation, dans la méthodologie employée, mais également dans la capacité des participants à « prendre conscience de ». Pour ce dernier cas de figure, la lenteur et les limites du processus de prise de conscience sont en soi perçues comme saines, « les gens arrivant là où ils peuvent se rendre » (Ie : 7-40).

- On note parfois la présence d'une résistance à la nouveauté, notamment dans des milieux institutionnels où il est usuellement coutume de trouver des approches plus passives et directives. Les participants peuvent alors se montrer rébarbatifs à cheminer seuls, à s'approprier une matière, notamment en milieu scolaire. L'idée est souvent fortement ancrée qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse à une problématique donnée, et que celle-ci est l'apanage du professeur. Ce dernier est traditionnellement perçu comme le détenteur du savoir. Cette idée influe sur les attitudes adoptées devant de nouvelles démarches, où l'appropriation est plus centrale.

Les habiletés et les compétences requises

L'utilisation de la non-directivité requiert une souplesse de la part de l'animateur, la problématique de travail et le contenu étant redéfinis et précisés en fonction des besoins émergeant en cours de processus. Pour naviguer ainsi dans des zones moins bien définies, l'animateur doit dégager solidité et assurance pour susciter la confiance dans le processus et la valeur de la démarche.

« Les acteurs font ce qu'ils veulent... ou ce qu'ils peuvent » (I-e : 34). La présence de compétences et de connaissances de base chez les participants, telles qu'une aptitude au dialogue et à l'introspection, peuvent faciliter la démarche de conscientisation. Sinon, l'activité conscientisante demande plus d'ingéniosité de la part de l'animateur, qui doit user de finesse pour accompagner et aider les participants dans leur démarche.

Les retombées de la non-directivité et de la participation

Les retombées identifiées de la non-directivité sont :

- la construction d'un projet qui répond aux besoins et aux aspirations des participants;
- l'exploration d'une problématique ancrée dans la réalité même des individus;
- l'appropriation et le développement de l'autonomie, l'intégration du savoir et la mise en place d'un processus d'éducation permanente;
- l'instauration d'une cohérence entre les intentions, les sources de motivation et les approches choisies.

Illustrations de la non-directivité et de la participation

« Ce qui a été très différent [dans mes cours] cette session-ci, je pense que le travail que j'ai fait avec l'équipe et avec toi y est pour beaucoup, c'est un peu ce que je t'expliquais hier, c'est-à-dire comme d'arriver avec une pâte à modeler, ou je reprendrais l'idée d'une aire de jeu. Tu amènes quelque chose. Tu mets quelque chose sur la table, avec toutes les lacunes que ça a, puis avec toute la nécessaire non-définition d'un certain nombre de choses, si tu veux laisser la chance aux gens de définir des choses. Alors, il y a tout cet espace-là » (I-e : 220-230).

« Quand, tu [l'animateur] as dit un moment donné : "Là, je vais être directive", [...] ça m'a fait prendre conscience encore plus que tu es très très non-directive. Mais en même temps, il me semble que j'ai compris quelque chose. [...] Si on reste au niveau d'une démarche de conscience, c'est que si tu veux vraiment que quelqu'un intègre quelque chose, tu ne peux pas dire à quelqu'un ce qu'il doit faire. Sauf qu'en même temps, il faut qu'il y ait un cadre qui l'oriente » (I-e : 10-16).

« Je dirais [qu'il y a eu une production de connaissances dans le cadre de la RAP] sur les processus cognitifs pour un élève. Ce qu'on met sur la table à l'élève, ce n'est pas une pile de contenu. C'est plutôt un contexte d'apprentissage, où on amène l'élève finalement à faire une démarche. Puis, du point de vue cognitif, du point de vue connaissances, là, il y a beaucoup d'objets qu'on ne maîtrise même pas. On va faire la démarche en même temps que l'élève. On va aller chercher la définition. Vérifier

des choses avec lui. Puis là, de fil en aiguille, bien c'est l'élève qui nous amène à partager son projet finalement » (I-b : 674-684).

3.2.4.7 Une pédagogie du concret qui touche à la globalité de la personne

Les approches qui font appel au concret et qui s'inscrivent dans l'action semblent particulièrement appréciées pour favoriser la prise de conscience. La prise de contact direct avec la réalité rend tangible ce qui peut paraître *a priori* que de l'ordre de la parole, des idées ou du discours. Les exemples concrets et les expériences de terrain contribuent à mettre en relief la pertinence de l'objet de conscientisation. En piquant l'intérêt, ils moussent la participation.

Une pédagogie de l'action semble tout particulièrement prisée, du fait qu'elle engage le participant dans la totalité de sa personne et donne ainsi prise au travail de conscientisation. Elle fait appel aux dimensions :

- cognitive, en faisant appel au raisonnement, à l'acquisition et à l'organisation des connaissances, à la compréhension et à la résolution de problèmes;
- physique, soit par une présence réelle sur le terrain, soit par une participation active en salle de classe par le dessin, l'introspection, la discussion. Les méthodes employées doivent dépasser les méthodes plus traditionnelles de transmission passive des connaissances, l'animateur étant seul actif et les apprenants, passifs. L'ensemble du collectif doit être physiquement actif, en mouvement;

- affective. La nouveauté, l'interaction avec les autres, la découverte d'une réalité autre confrontent, amènent les individus à voir, à ressentir, à expérimenter, et à échanger sur la nature de leurs expériences respectives;
- axiologique, en mettant en lumière les valeurs, les fondements personnels et sociaux moteurs de leurs actions.

Illustrations d'une pédagogie du concret

« C'est dans l'action que tu te conscientises réellement. Toi-même, avec les élèves en le faisant » (I-a : 11 : 27-28).

« Je m'aperçois que l'élève, il apprend beaucoup quand il est en action, quand il est confronté à lui-même. Tout ça, c'est un moyen de. Par exemple, envoyer les étudiants [...] rencontrer quelqu'un d'une autre origine, lui poser des questions, tout ça. L'étudiant est confronté à l'autre, mais il est surtout confronté à lui-même à ce moment. Fait que, c'est un peu le principe : "Je suis en dehors de mon milieu sécurisant. Là, je contacte quelque chose d'autre. Il faut que je vois ce que ça donne." » (I-c : 203-215).

« Bien, il y a eu [comme moment fort] le moment où on avait [...] parlé [à l'aide d'un exercice de visualisation] des forces et des faiblesses du groupe. Ça, ç'a été assez parlant je pense. Puis là, on était plus au niveau émotif. On était plus au niveau de l'affectif qui était ressorti. Et ça, ça avait un impact. [...] Je dirais dans le fond, dans notre système d'éducation, des fois quand on enseigne, c'est ça qui nous manque, c'est-à-dire un lieu affectif fort parfois. Un moment où on est, où on exprime son sentiment, qui vient donner du sens à ce qu'on vient de faire. Ça, je pense que ça s'est passé à ce moment-là » (I-e : 658-667).

« Je pense que ça ne peut pas être juste de l'information. C'est pour ça que je pense que le stage, c'est quelque chose de positif. C'est que ça se passe autant dans l'émotif, dans le vécu, dans le senti [...]. Dans l'enseignement, il faut que tu crées des images, même quand tu joues juste avec les mots. Il faut que tu (puisses tabler) au niveau émotif, même quand tu es dans la classe. Puis en stage, tu n'as même pas besoin de le faire. Ça se fait tout seul. Fait que dans ce sens-là, je

ne pense pas que la conscience peut venir de lire sur la conscience seulement » (I-c : 643-651).

3.2.4.8 Des approches qui permettent de mettre de l'ordre

Un élément récurrent dans le discours des informateurs est celui de la mise en ordre. Les approches choisies doivent permettre une mise en ordre de l'information et des perceptions, de mettre en lien le foisonnement d'idées issues des diverses activités de réflexion personnelles et de groupe. En permettant de jeter un nouvel éclairage sur la réalité, cette mise en ordre contribue à la prise de conscience.

Idéalement, les approches choisies doivent non seulement mettre de l'ordre, mais permettre à l'individu de saisir les relations qui existent entre les divers éléments de la problématique à l'étude et de les situer dans un contexte plus vaste. Les approches choisies doivent mettre en lumière les liens d'interdépendance et non s'attarder à la seule exploration des éléments pris individuellement.

Illustrations : mettre en ordre

« Puis, bien sûr, un aspect que je n'ai pas mentionné tantôt, mais c'est que toi [l'animateur], tu [...], tu es un agent catalyseur aussi au niveau de la systématisation des idées. Une fois qu'on lance les idées, qu'on se regarde dans le miroir, tout ça, il faut mettre de l'ordre là-dedans. Alors bon, toi tu nous as aidés forcément, parce que toi tu as une grille d'analyse par rapport au projet que nous, en tant qu'équipe, on aurait fait différemment ou plus difficilement. On aurait pas pris le temps de le faire, ça c'est certain. Alors que toi, tu arrives avec une grille de recherche, tu as des objectifs précis à atteindre, donc tu nous proposes une grille d'analyse. Ça pourrait être une autre. Mais tu arrivais à chaque fois : "Bon voici... J'ai mis ça ensemble." Puis, quand tu nous as fait l'arbre ou différentes choses, c'est toi qui as fait cette systématisation-là qui était très intéressante, puis qui nous apporte un éclairage sur notre projet. Puis dans ce

sens-là, [...] ça, ça rejoint la conscientisation » (I-a : 10 : 5-17).

« [Et] les dessins qu'on a faits, les schémas qu'on a faits. Après, quand on les a repris, puis on les a corrigés. Ensuite, je dirais tous ces exercices-là, l'exercice qu'on avait fait quand on était une fois dans l'auditorium, la visualisation. Tout ça. Puis ça permet de voir qu'il y a plein de facteurs qui sont interreliés, mais en même temps, tu peux les séparer. Fait que, ça permet comme de prendre du recul, de mettre de l'ordre, puis de venir. D'habitude, c'est comme tout désordonné. "Regarde, s'il y a de l'ordre, il y a telle affaire, il y a telle autre affaire, telle autre affaire." Ça n'empêche pas de faire ce qu'on veut faire. Puis ça n'empêche pas qu'il y a des jours que ça ne passe pas, parce qu'il y a trop d'interférences. Fait que dans ce sens-là, ça, ça m'a aidé à vivre le stage pas pire [...]. Oui, parce qu'il y a des bouts, moi je ne voyais pas ça comme ça! C'était plus désordonné que ce que j'aurais souhaité. Mais en même temps, bon, ça ne me faisait pas mal pantoute. Tu sais! » (I-c : 450-458).

Les moyens et les approches : leurs constituantes

Idéalement, les approches et les méthodes retenues devraient comporter les éléments suivants :

- une entente formelle qui peut prendre la forme d'un contrat et qui lie l'ensemble des participants. Elle permet de clarifier ce à quoi chacun s'engage en devenant membre du collectif de travail, ainsi que de convenir des droits et des devoirs de chacun;
- des lieux de réflexion et d'introspection personnelles, afin de favoriser la montée de la parole;
- des espaces de création collective et de mise en commun, permettant l'exploration de l'objet, le reflet et le ressourcement;
- des activités qui incitent les gens à noter les idées qui émergent, à les fixer par l'écrit, le dessin ou autres;

- un temps d'intégration permettant un retour personnel sur l'information nouvelle et les données résultant des interactions de groupe et des introspections personnelles. Ces temps d'intégration permettent aux individus de s'approprier le contenu et les approches, de développer leur pensée à la lumière des idées issues du collectif et de prendre position;
- des exercices qui incitent les gens à approfondir et à clarifier leurs réflexions entre les rencontres de groupe, et ainsi à enrichir les prochaines sessions de travail collectif et individuel.

Les moyens et les approches : défis et difficultés liés à leur utilisation

Les stratégies ou les approches pédagogiques les mieux à même de mettre en valeur ces caractéristiques et composantes, selon les informateurs, sont le terrain, le journal de bord, les dessins et les schémas, la visualisation, la prospective et la recherche-action participative.

Nous rappelons les principales difficultés et les principaux défis liés à leur utilisation :

- le souci à porter à la forme de l'activité. Il est nécessaire de bien la préparer, de l'encadrer, de la ramasser et de la conclure, sinon il y a errance et perte de sens;
- l'attention à donner au contenu et à l'exigence de définir et de préciser l'information qui émerge, de la mettre en valeur, de l'ordonner et de la mettre en lien;
- l'importance de bien choisir le lieu, le moment et la séquence des activités;
- le défi lié au temps exigé pour mettre en œuvre de telles approches innovatrices, créatrices et participatives, notamment pour mettre en place

le consensus et le dialogue, et dépasser cette impression d'être empêtré et de tourner en rond;

- l'exigence liée au dépassement personnel demandé : de par l'introspection et le regard du groupe qui confrontent l'individu à ses propres limites, à ses cohérences et incohérences; pour le sans-gêne requis pour participer à des activités où l'individu est invité à s'exposer (p. ex. : dessin, mise en situation) et à user d'intuition et de créativité (p. ex. : imagerie mentale); de par l'insécurité liée à l'exploration de nouveaux champs de connaissance; de par le fait d'être touché dans des dimensions de sa personne autres que la dimension cognitive; de par le dialogue interpersonnel ou transdisciplinaire exigé et la nécessité de trouver des terrains d'entente et de consensus;
- les difficultés liées à l'aspect « gourou » de certains exercices et à la saveur engagée de l'objet de prise de conscience;
- les enjeux liés aux modes de fonctionnement institutionnel souvent antinomiques avec les approches participatives et conscientisantes. Les principales contraintes identifiées ont trait : 1) à la lourdeur des tâches de travail auxquelles s'ajoute la participation à l'activité conscientisante; 2) aux divergences dans les approches préconisées (p. ex. : valorisation d'un enseignement plus passif); 3) à la présence d'un carcan structurel (p. ex. : temps déterminé pour la durée des cours, plans de cours institutionnels et frontières disciplinaires).

3.2.5 Le temps

Le temps est identifié par tous comme une condition *sine qua non* de la prise de conscience.

L'approche systémique de prise de conscience, qui s'inscrit dans le temps, demeure invariablement la même :

- un questionnement prend forme en cours d'exercice;
- un temps de latence, de dormance ou d'intégration, selon l'informateur, est par la suite souvent nécessaire. Ce travail est souvent souterrain, voire inconscient;
- puis, émergence, « flash », prise de conscience, apparition de choses nouvelles à la conscience à l'issue d'un événement, d'un nouveau questionnement de l'animateur qui amène l'individu à identifier des éléments de réponse au questionnement premier, à se repositionner, notamment par rapport à ses valeurs;
- s'enclenche alors un processus itératif de réflexion et de raffinement de la prise de conscience. Les nouvelles réflexions, les mises en perspective des valeurs et des gestes posés, les retours constants en atelier amènent les individus et le groupe à affiner leur prise de conscience.

Ce processus, qui s'inscrit dans la durée, est à la fois conscient et inconscient, selon l'objet et l'acteur.

L'animateur agissant comme guide, celui-ci doit être conscient de la nature de la prise de conscience, ce sur quoi, essentiellement, il désire qu'elle porte.

Ce même cheminement peut demeurer en partie conscient et inconscient pour le « conscientisé » (I-d, I-e). L'objet comme prétexte, le premier niveau de l'objet de conscientisation est souvent perçu clairement et consciemment. Le travail en profondeur toutefois, notamment sur les valeurs, est souvent inconscient, selon la nature du processus et la teneur des interventions de l'animateur visant à mettre ce travail en lumière. L'intérêt de mettre ce dernier en lumière est d'amener l'individu à se voir comme un être en

transformation et ainsi de créer une incitation à la réflexion personnelle. Cette identification à un être en cheminement devient d'autant plus importante si la tentation d'abandon, devant les difficultés de l'exercice, devient trop pressante. Le fait de se rendre compte qu'il est en cheminement permet à l'individu de relativiser les difficultés de l'expérience et de percevoir celles-ci comme des écueils inhérents à la démarche. Cette connaissance aide l'individu à se raccrocher au processus. D'autre part, il est important de ne pas forcer la prise de conscience (I-d: 936). Celle-ci prendra forme au moment opportun, dans quelques minutes, quelques heures, quelques années. Rangé dans l'inconscient, mis en retrait, le questionnement fera son petit bonhomme de chemin, resurgissant à la lumière du jour au gré de nouvelles expériences de vie, lors d'une association libre d'idées, en réponse à de nouvelles sollicitations ou interrogations.

L'animateur, conscient de ces faits, se doit de parler à la fois au conscient et à l'inconscient du participant, en semant notamment des idées qui germeront le temps voulu. Il se trouve alors à semer souvent un élément infime qui, au moment même, peut paraître anodin, mais qui, à long terme, peut avoir des répercussions importantes, voire « bouleverser [une] vie » (I-d).

3.3 DE L'ACTION

Dans le cadre de la conscientisation, la prise de conscience mène soit à l'action, soit à la « non-action ».

3.3.1 La « non-action »

La « non-action » comme constat d'échec

La non-action est avant tout associée à l'échec du processus de conscientisation. L'individu peut, en cours de processus, choisir d'abandonner de corps et d'esprit l'activité conscientisante. Par ailleurs, il peut choisir de demeurer au sein du collectif de travail mais se refermer sur lui-même; présent de corps, il ne s'investit plus dans l'activité, ne partage plus, ne s'engage plus. La prise de conscience est alors sinon contrée, du moins fortement gênée. Au terme de la prise de conscience, l'individu peut également abdiquer. Il se sent dépassé par la prise de conscience et se déclare inapte à passer à l'action.

Les facteurs identifiés qui contribuent au désengagement du processus de conscientisation sont principalement :

- la lourdeur du processus, notamment en ce qui a trait au temps imparti au travail d'équipe, à la recherche de consensus et à l'introspection;
- la confrontation à soi-même, considérée par certains comme trop exigeante;
- les peurs, telles que la peur du ridicule lors des partages, la peur de l'inconnu sur le terrain ou dans le cadre d'activités déstabilisantes, la peur de la responsabilité qui découle de la prise de conscience, la peur des changements devant être apportés pour répondre de façon cohérente à la prise de conscience, la peur d'être différent au sein d'un système ou de la société;
- l'absence d'appropriation, l'objet de prise de conscience étant demeuré extérieur au vécu du participant;

- l'implication requise. L'action requiert du temps, un engagement et une vigilance, ce qui peut être perçu par certains comme trop demandant, voire trop épuisant.

Les moyens présentés pour pallier le désengagement sont :

- de parvenir à une entente commune autour d'un contrat, pour maintenir la participation dans les moments les plus houleux et les plus hasardeux;
- de favoriser la participation de tous non seulement à titre d'informateurs, mais également à titre de collaborateurs, pour la définition et la tenue de l'activité conscientisante;
- d'insérer des temps d'intégration et de réflexion personnelle en cours de processus; de bien encadrer ces exercices;
- de concevoir des activités de groupe qui encouragent le support mutuel, la créativité, le partage et l'écoute et ce, dans le respect de la diversité des opinions et des attitudes;
- d'équiper les participants pour qu'ils soient mieux à même d'identifier des solutions viables, de les choisir, de les « opérationnaliser » et de les gérer.

La non-action comme résultat positif du processus de conscientisation

Plus rarement, la non-action est perçue comme une résultante réfléchie de la prise de conscience. Conscient des implications de l'action, du contexte, du moment, du milieu, l'individu peut, en connaissance de cause, décider de ne point agir. Cette démarche est perçue comme une résultante positive du processus de conscientisation.

3.3.2 L'action

Ce qu'elle est

Le succès de la démarche de prise de conscience est souvent jugé à l'aune de l'action. En tant que manifestation extérieure, en tant que lieu d'expression de valeurs, de convictions, d'un discours dans l'agir quotidien, l'action est la manifestation publique de la prise de conscience individuelle. L'action agit à titre de révélateur : quelle a été la teneur de la prise de conscience? Comment et à quel point l'individu se l'est-il appropriée? Comment en arrive-t-il à matérialiser dans le réel son questionnement et ses prises de position personnelles? Ces manifestations sont-elles sporadiques ou intégrées au quotidien?

Illustration de l'importance de considérer l'action

« Bien oui. Tu as bien beau être conscient de quelque chose. Mais pour moi, si ça ne m'amène pas dans l'action, c'est bon à rien » (I-b : 945-946).

La nature systémique de l'action : son lien avec la prise de conscience

L'action est à la fois perçue en aval et en amont de la prise de conscience. Elle est l'aboutissement ultime de la conscientisation, la prise de conscience menant à l'action. Mais la potentialité de cette action contribue également à alimenter la prise de conscience. Habité par le désir d'une action, l'individu ne se sent pas nécessairement habilité et prêt à la mettre au monde. La prise de conscience est alors perçue comme une période d'incubation, de mûrissement, d'« opérationnalisation » de cette potentialité. De même, en tant que résultante, l'action est rarement figée. Elle est continuellement en redéfinition. L'expérience encourue, le partage en groupe et la quête personnelle permettent de raffiner la prise de conscience, qui, à son tour, enrichit l'action.

Illustration de la nature systémique de l'action

« Donc déjà, la conscientisation, c'est une forme, une première étape, [un] cheminement de l'action qui fait en sorte qu'un moment donné, ça devient concret dans la réalité. Ça prend origine dans ta tête. Ça s'avère un laps de temps plus ou moins long. Des fois, c'est une fraction de seconde. Des fois, c'est deux, trois ans, puis après, youp!, après ça, puis... Puis, ça fait peur. Mais là, tu prends ton action par exemple. Tu prends ta décision. C'est ça qu'on va faire. On s'en va au Costa Rica par exemple. On y a réfléchi pendant deux ans puis là, je suis mûr pour faire ça. Deux ans plus tôt, même si j'avais l'idée, je n'aurais pas été prêt. Je n'aurais pas pu le faire, parce que la conscientisation n'était pas là. Donc, pendant les deux ans là, j'ai comme tiré mon action dans le concret, dans la réalité, grâce à mes réflexions, grâce à ma conscientisation » (I-d : 1110-1129).

Diverses formes d'action

Les informateurs distinguent deux grandes catégories d'actions, soit les actions collectives et les actions individuelles.

Les *actions collectives* se rapportent à l'objet prétexte à la conscientisation. Elles sont un produit du travail de groupe. Elles pourront être construites de toutes pièces en réponse à la prise de conscience collective, ou encore se rattacher au projet porteur qui aura servi de véhicule à l'exploration de la prise de conscience. Idéalement, les actions collectives doivent s'enraciner dans les valeurs du groupe et résulter d'un désir, d'un consensus, d'une œuvre commune. Ces actions seront colorées par les expériences et les cheminements individuels, les pratiques et les choix professionnels, les efforts et les énergies de chacun, la nature de leurs engagements, de leurs désirs, de leur volonté, la « charge émotionnelle » du collectif, les intuitions et les énergies du groupe. Bien que l'action soit définie collectivement, ses applications sont toutefois souvent personnalisées, « chacun faisant cheminer le projet à sa manière sur le terrain » (I-a : 17 : 22-25). Dans le cadre du

travail en collectif s'effectue un premier mouvement de centration qui mène à la définition de grandes orientations de groupe, suivi d'un second mouvement, cette fois-ci d'éclatement, chacun modulant ces grandes orientations en fonction de sa personnalité et de ses intérêts.

Les *actions personnelles*, quant à elles, se manifestent hors de la sphère d'influence du collectif et résultent d'une intégration personnelle de la prise de conscience. Elles permettent le transfert des acquis et des apprentissages dans la sphère privée. La prise de conscience permet à l'individu de jeter un nouvel éclairage sur sa vie privée et professionnelle. Elle l'amène à réévaluer ses choix et ses priorités. Elle l'incite à apporter des changements durables dans ses faits et gestes de tous les jours. Elle l'ouvre à de nouvelles sources d'inspiration et de créativité, l'amenant à exprimer à sa façon sa prise de conscience et ce, indépendamment du projet porteur commun.

Certaines actions, qu'elles soient collectives ou personnelles, sont considérées comme plus valables que d'autres, plus à même de signifier la présence d'une réelle prise de conscience. Les critères suivants sont considérés dans l'évaluation de l'action :

- le milieu où elle prend forme, sa visibilité, son rayonnement;
- la constance. L'action se manifeste-t-elle sporadiquement ou est-elle enracinée dans le quotidien? Est-elle la manifestation de changements durables?;
- l'appropriation. L'action touche-t-elle aux valeurs, aux idéologies qui guident les choix de l'individu? L'impulsion à l'origine de l'action semble-t-elle jaillir de source ou provient-elle d'incitatifs extérieurs à l'individu?;
- la cohérence;

- l'expression publique et la forme qu'elle revêt. L'individu est-il un agent multiplicateur ou un agent provocateur?;
- la nature de l'action. Le projet est-il créé de toutes pièces? Bonifie-t-on un ancien projet? Se joint-on à une action, à un mouvement déjà en place? L'implication est-elle active ou est-elle de soutien? Quelle est l'énergie investie?

Une action intégrée au milieu, puisant aux intérêts et aux préoccupations des individus, enracinée dans leurs valeurs de fond, mettant à profit leurs savoirs et connaissances et résultant d'un consensus, semble préférable aux actions sporadiques, limitées dans l'espace et dans le temps, portées par les efforts d'un *leader* ou d'une personne phare.

Illustrations de la nature collective et individuelle de l'action

« [Dans le cadre du travail du collectif], on est en train de se donner un devis. Évidemment, le devis est restrictif à certains égards, mais en même temps, il y a un monde à vivre à l'intérieur. Puis chacun va l'adapter à sa façon [sur le terrain] » (I-b : 160-163).

« Quand on réfléchit au concept de citoyenneté, ce n'est pas si sorcier que ça. Puis on invente rien. Mais qu'est-ce que c'est, c'est de se positionner par rapport au monde qui nous entoure. Mais pas juste de l'observer, de se positionner par rapport, globalement, notre personne, nos interventions, nos idéologies » (I-a : 22 :10-14).

« Mais de plus en plus, je sens une certaine insatisfaction par rapport à mon mode de vie. Pas ma condition de vie familiale, je veux dire, mais par rapport à mon mode de vie. Il y a des choses que je n'aime pas, que je n'ai jamais aimées, mais oups, j'ai embarqué dans un moule un peu involontairement. [...] [les expériences culturelles telles que le stage] me fascinent en partie parce que [...] je veux savoir qu'est-ce qui me détermine. Des choses que j'aime moins, puis je me dis : "Ah! Trouver autre chose, ça serait bien! Puis bon." Puis là, je regarde. Puis je fais le point, entre autres peut-être à cause du collectif. Peut-être qu'il y a un lien, puis c'est inconscient, puis je ne m'en rends pas compte. Mais là, je fais quoi là? Est-ce que je vis dans un système où il y a de l'équité? Quand je vais à l'épicerie, est-ce que je regarde les produits d'où ils viennent? [...] Bon,

ma voiture est-tu en ordre par exemple pour ne pas trop polluer? [...] Quel genre de relations j'ai avec mes voisins par exemple? Puis je sais que j'en parlais avec [ma famille] un moment donné, un peu des modèles qu'on propose, puis que tout le monde vit au Costa Rica. Puis ça serait le fun, par exemple, d'avoir un tracteur à gazon pour quatre pelouses[...] Mais je ne m'imagine même pas d'aller le demander aux voisins : "Est-ce que ça vous dérangerait que l'on fasse une affaire en commun comme ça?" [...] Fait qu'en quelque part, ça rentre aussi un peu là-dedans, dans les questions de remise en question. Fait que ça part du collectif comme questionnement, mais ça va chercher loin aussi dans la vie de tous les jours, dans le mode de vie.» (I-d : 282-320).

Les exigences de l'action

L'action est décrite comme ayant un coefficient de difficulté variable selon sa nature, sa constance et son degré d'appropriation. Une action intégrée et durable, qui répond à un cheminement personnel de l'individu, est jugée plus exigeante qu'une action sporadique, extérieure à l'individu.

D'aucuns s'interrogent sur la possibilité d'être continuellement en état de conscience, la cohérence demandée entre la pensée et l'action étant trop demandante et exigeante.

Illustration des exigences de l'action

« Moi, je pense que tu n'es pas toujours conscientisé à quelque chose. Définitif. Je ne me verrais pas, moi... Je serais fou. [...] Je virerais fou! Parce que pour moi, être conscientisé en même temps, c'est s'impliquer. C'est impliquant être conscientisé. Ça veut dire que ça vient te chercher émotivement parlant. Il y a quelque chose à travailler là. Parce que être conscientisé, c'est en même temps observer [...] qu'il y a certains aspects qu'on aimerait changer, qu'on aimerait travailler autrement. [Silence]. C'est aussi fermer des dossiers. Être conscient, c'est aussi mettre des choses de côté » (I-b : 642-656).

Les acteurs

L'animateur ne peut imposer ni la prise de conscience ni l'action qui lui est liée. Bien qu'il puisse guider, proposer et suggérer des pistes d'actions collectives, c'est le groupe qui, idéalement, donnera forme et consistance à cette action. En ce qui a trait à l'action personnelle, c'est le participant qui en fera ce qu'il voudra, quand et comme il le voudra et ce, souvent longtemps après la tenue de l'activité conscientisante. Les sphères d'influence, pour l'animateur, sont donc moindres dans le cadre de l'action que dans celui de la prise de conscience.

Les facteurs qui facilitent ou freinent la mise en place d'une action durable

Certaines approches méthodologiques, certaines attitudes, certaines conditions peuvent soit encourager, soit réfréner l'émergence de l'action.

L'action a plus de chance de voir le jour si :

- elle répond à des désirs, à des objectifs, à des préoccupations personnelles;
- l'individu démontre une volonté de passer à l'action;
- l'individu bénéficie de périodes d'intégration pour faire siens les questionnements, pour mettre en perspective les nouvelles données, pour ventiler les émotions qui surgissent en cours de processus de prise de conscience et de définition de l'action;
- l'individu vit une expérience concrète en lien avec l'objet de prise de conscience, mettant en lumière la pertinence de cette prise de conscience et de l'action;
- l'individu conçoit l'introspection, le travail en collectif et l'action qui en résulte comme une occasion de cheminement personnel;

- l'individu a confiance en lui, dans ses ressources personnelles, dans son ouverture par rapport au changement, dans sa capacité de réalisation et de créativité;
- l'individu présente des aptitudes à transposer la prise de conscience dans le réel, à passer de l'idéal au concret;
- l'individu présente une certaine virginité par rapport à l'action. Il est perçu comme plus aisé de construire une nouvelle action de toutes pièces que de bonifier une entreprise antérieure à la lumière de la prise de conscience;
- l'individu a accès à des exemples, à des outils, à des ressources, à des partenaires, à un réseau et au temps pour affiner l'action;
- le moment est opportun.

Quant aux principaux freins à la matérialisation de l'action identifiés par les informateurs, ceux-ci sont :

- les contraintes du milieu, en lien notamment avec les pressions sociales et professionnelles, les responsabilités et les attentes familiales, le coût de la vie;
- une « opérationnalisation » déficiente de l'action;
- un manque de ressources et de temps;
- la résistance au changement. La prise de conscience remettant en cause des habitudes, des façons de faire et de penser, la force d'inertie est importante. La tendance à revenir vers le connu et vers d'anciens modes de fonctionnement est une donnée qui doit donc être prise en compte.

Illustrations d'incitants et de freins à l'action

« Ce que j'ai trouvé intéressant aussi, c'est le fait que c'était la première fois que j'allais avec les élèves [en stage au Costa Rica]. J'ai l'impression justement que ça a peut-être facilité le fait que je puisse intégrer des aspects de la bonification qu'on a discuté dans notre recherche, [...] de les intégrer tout de suite au projet, parce que je suis vierge d'une certaine manière. Alors que je pense que tous les autres profs vont le faire aussi là, mais peut-être moins facilement, étant donné qu'ils ont déjà produit dans le passé des textes, des documents et même des façons de penser, des façons de voir les choses. Des façons qui étaient bonnes, écoute, j'en conviens là, mais des façons [qu'ils] vont peut-être moins facilement [...] changer. Je ne le sais pas. Mais c'est l'impression que j'ai eue. [...] Mais ce que je voulais rajouter là-dessus, peut-être pour nuancer ce que je viens de raconter là-dessus, OK : 1) je suis vierge, mais 2) ça correspond à des préoccupations que j'avais, moi, depuis longtemps. Fait qu'il faut faire attention aussi là. C'est-à-dire que je ne suis pas complètement vierge. En quelque part là-dedans, quand je dis que je suis allé chercher quelques-uns des grands objectifs, moi, personnellement c'est des objectifs que je poursuis depuis le début du projet » (I-a : 15 : 29-16 : 15).

« Tout le fond en termes de concepts, ça m'apparaissait bien intéressant, les liens Nord-Sud, ces choses-là. Mais de là à les traîner dans le quotidien... Il y a comme une place un moment donné où il faut que ça prenne... Ça fait partie de mon enseignement. C'est aussi une finalité dans le travail, mais qu'on peut facilement mettre de côté dans nos contenus traditionnels, dans nos cours traditionnels. Il n'y a pas de place nécessairement pour ça d'office. Il faut comme vouloir l'implanter » I-b : (26 -32).

« Mais ce n'est pas évident [...] d'être là-dedans [dans l'action cohérente], parce que ça implique autant toi que ta famille. Tu as beau dire : "Bon, écoute là, on devient café équitable aujourd'hui." Bon bien, il coûte cinq piasses de plus que le café que j'achète! OK, mais tant pis, c'est de même, il faut un compromis » (I-d : 271-276).

3.4 LE PONT OU LE PASSAGE DE LA PRISE DE CONSCIENCE À L'ACTION

Le pont est défini comme l'exercice de transfert nécessaire qui permet de passer de la prise de conscience à l'action, qui permet de combler le décalage existant entre la représentation idéale et le réel.

La mise en place de ce pont incombe à la fois à l'animateur et au participant. Le premier doit, tout au long de son animation, rechercher à outiller le participant. Celui-ci, en retour, doit faire siens ces outils et l'action.

L'objectif est donc ici d'outiller, de responsabiliser, d'habiliter le participant pour qu'il puisse matérialiser une action. Quatre approches semblent particulièrement prisées des informateurs soit : l'appropriation, l'identification de ressources et d'exemples d'actions, la responsabilisation (*l'empowerment*) et l'« opérationnalisation » du rêvé.

3.4.1 L'appropriation

L'appropriation est cette idée de faire siens non seulement la prise de conscience, mais également les gestes qui doivent la révéler. Ici aussi, l'appropriation peut être à la fois collective, personnelle, bien que tenant compte des interactions avec le groupe, ou strictement individuelle.

Des moyens pour favoriser l'appropriation

Pour être qualifiée d'appropriée, l'action doit résulter d'une démarche personnelle de cohérence. La clarification des schèmes de référence sur lesquels repose l'agir quotidien se révèle un outil intéressant pour ce faire, car elle permet de guider l'individu dans le choix d'actions en concordance avec son discours, ses valeurs et ses aspirations profondes.

L'appropriation de l'action semble d'autre part facilitée si les participants font leurs le processus et l'objet prétexte à la prise de conscience. La nature de l'animation au cours du processus de prise de conscience semble déterminante pour ce faire. Une pédagogie directive limite l'appropriation du processus et le degré de compétence développé par les participants. Un contenu de formation et de réflexion livré à sens unique, de l'animateur vers les participants, gêne la personnalisation de l'enseignement et encourage peu le cheminement individuel. Une participation passive au processus restreint les possibilités de voir le participant intégrer la prise de conscience, colorer et faire sienne la nature de l'action, maîtriser et appliquer les connaissances produites.

Prendront donc tout leur sens et leur importance, à l'intérieur d'un projet éducatif qui vise à favoriser l'appropriation, la présence :

- d'espaces de dialogue et d'écoute permettant aux individus de se prononcer, de prendre position, de se ressourcer, de s'outiller;
- d'activités permettant aux individus de découvrir des motivations personnelles à leur apprentissage;
- de méthodologies, d'approches pédagogiques et de moyens d'évaluation encourageant l'autonomie des participants et leur participation active dans leur formation, les incitant à trouver en eux-mêmes et non hors d'eux-mêmes les réponses et les solutions.

Freins et incitants

Le niveau d'appropriation peut varier selon :

- l'étape à laquelle l'individu se joint à l'expérience de conscientisation en cours, une arrivée tardive restreignant les possibilités de faire siens le processus et le projet porteur;

- les succès ou les échecs vécus lors d'expériences antérieures, lors d'actions passées, instaurant une réserve plus ou moins grande par rapport à une nouvelle expérience, de nouvelles actions;
- les motifs ayant amené le participant à s'investir dans le projet conscientisant;
- l'ouverture faite aux contributions individuelles lors du travail collectif de conscientisation;
- le passage rapide ou non à l'action.

Retombées

La présence de l'appropriation a des conséquences directes sur l'ensemble du processus de prise de conscience :

- un sens est donné à l'activité, aux connaissances et aux actions qui en découlent;
- l'appropriation suscite un sentiment d'appartenance qui, en retour, mobilise la participation;
- l'engagement des participants semble dès lors couler de source, l'obligation étant transmuée en volonté et en intérêt personnel;
- l'animateur est moins perçu comme force coercitive que comme guide;
- l'animation s'en trouve revivifiée;
- l'appropriation appelle la prise en charge, l'habilitation (*empowerment*) et la responsabilisation. Un processus d'éducation permanente est amorcé.

L'appropriation doit donc être saisie dans un sens très large : appropriation de l'objet de prise de conscience à la suite d'un travail sur les valeurs de fond et les schèmes personnels de référence, appropriation de l'action qui en

résulte, mais également appropriation du processus, du projet porteur de conscientisation et des connaissances qui lui sont associées.

Illustrations de l'appropriation

« Je dis aux élèves : "Voici, vous avez des choses à faire. Ces chose-là que vous faites, vous ne faites pas ça pour moi. Vous faites ça pour vous autres. C'est votre projet. C'est votre cours." À partir du moment où ils s'investissent comme ça, moi, je peux être en retrait, puis les aider à s'approprier ces morceaux. Et non pas moi leur dire : "Il faut que t'apprennes ça, puis que t'apprennes ça, puis que t'apprennes ça." Fait que chacun peut donc faire son propre itinéraire, aller explorer les choses. [...] Puis ça, je trouve ça riche. Parce qu'à partir du moment que la personne s'investit, tu n'as pas besoin d'y pomper de l'énergie là. C'est elle qui se prend en charge. Fait que là, on peut aider les gens par exemple à prendre conscience de, les aider à avoir des images, à mettre un focus sur un élément plutôt qu'un autre, pour qu'ils se l'approprient. Une fois qu'il l'a compris, là, on peut faire un bout de chemin avec ça. » (I-b : 448-468).

« Ce que j'essaie de travailler là, c'est comment [...] tu reflètes à la personne ce qu'elle est en train de faire [...], puis en même temps qu'est-ce que tu lui offres comme lieu de parole, par exemple si on parle au niveau métacognitif, qu'est-ce que tu lui offres comme milieu qui fait qu'elle commence à s'approprier, elle, son propre processus? Puis là, tu deviens moins son *punching bag*, elle est moins en réaction à toi [...]. Et là, il y a une cohérence, pour revenir à ton idée d'hier, il y a une cohérence qui s'installe. Où on commence à comprendre que [...] si on parle au niveau des valeurs, [que] [...] si je veux vivre dans un monde où mes valeurs ont du sens, bien il faut que je fasse quelque chose. C'est là où le processus, vraiment moi je pense, qu'il commence à se passer » (I-e : 347-362).

« La recherche-action n'a pas pour objectif juste de passer le temps, mais de trouver des solutions concrètes, humaines aux problèmes qu'on va rencontrer. Ne serait-ce que pour ça, oui, ça a sa place. Par ailleurs, la solution qu'on trouve est toujours perfectible. Et le but de la rendre plus acceptable et adéquate pour les gens, bien il faut que tu puisses te l'approprier, donc la conscientiser : "Voilà la solution qu'on a trouvée." Comme ce matin : "Voilà la solution qu'on a trouvée pour l'instant. Qu'est ce qui cloche? Qu'est-ce qui ne marche pas là-dedans?" On en discute puis, oups, ça ressort. Là, ça devient conscientisé : "C'est trop gros ça. Ils ne deviennent pas citoyens du monde, on les

met sur la piste de..." Bien voilà, on a rajouté un petit bout de phrase qui nous [...] précise des choses. Moi, je pense que oui, la conscientisation est nécessaire pour parfaire et le processus et la solution qu'on va [...] avoir trouvée » (I-d : 1275-1290).

3.4.2 L'identification de ressources et de potentialités d'action

Il ressort des entrevues qu'il est également important d'alimenter les participants en idées, en exemples et en modèles d'actions et d'applications. L'idée est non seulement d'alimenter la créativité, d'inspirer, mais de créer un certain sentiment d'appartenance, d'indiquer aux participants qu'ils ne sont pas les seuls à tenter de donner vie à leur prise de conscience.

Ces ressources peuvent prendre diverses formes :

- des exemples concrets de projets et d'actions, de mouvements, de groupes auxquels peuvent se joindre les participants;
- une prise de contact directe avec des personnes engagées, charismatiques et inspirantes se questionnant sur leur propre cohérence. Ces rencontres peuvent se faire dans le cadre de conférences ou, idéalement, de séjours sur le terrain;
- la participation à un projet de prise de conscience lui-même cohérent intrinsèquement parlant, dans son discours, sa forme et son contenu;
- la présence d'animateurs qui sont eux-mêmes en cheminement de cohérence et qui prennent force de modèle aux yeux des participants;
- des activités qui amènent les participants à découvrir leurs propres potentialités d'action, leurs ressources intérieures comme moteurs de créativité et d'innovation.

Illustrations de ressources et de potentialités d'action

« Si je veux parler de développement durable et créer un processus de conscience qui va éventuellement mener à l'action, il faut que moi, je sois dans ce processus-là, dans ma propre vie, dans mon propre apprentissage. Et dans ce sens-là, ce que je peux faire pour [guider] l'étudiant vers l'action, c'est de l'inspirer, parce que moi, je suis cohérent avec. [...] Comme moi par exemple, un moment donné, je voulais les rendre conscients de la [dimension communautaire][...]. Bien le processus que j'ai mis en branle, moi, ça m'a amené à être plus conscient, donc un petit peu plus actif dans... Mais si moi, je ne fais pas ce processus-là, ça va rester théorique. Je ne sais pas si c'est réaliste de prendre certains éléments qui sont là puis d'essayer dans son quotidien de l'appliquer dans son cours? » (I-e in cr04/99 : 689-712).

« Une place où je l'avais vu venir un peu, puis qui me faisait poser des questions dans le projet de bonification, c'est sur l'implication face à la citoyenneté, face à ce qu'on raconte aux élèves, face aux valeurs, [...] quand on parle de responsabilisation, devenir citoyen du monde. Bon, c'est bien beau tout ça, mais comment tu t'impliques dans la société? [...] Fait que là, je me suis questionné, moi. C'est ça que je t'ai envoyé par e-mail moi, puis que tu n'as pas reçu, les trois, quatre questions qui sont ressorties [...]. Puis là, je me suis dit : "Qui je suis moi, I-a, pour aller, moi, leur enseigner la citoyenneté du monde?" Avant, moi, traditionnellement, j'étais habitué d'être citoyen. Je suis habitué d'enseigner [telle matière]. J'ai de l'assurance là-dedans. Je sais que je suis formé. Bon, je suis [de telle discipline]! Mais ça, cette nouvelle perspective-là? Fait que ça, forcément, je me suis remis en question. [...] Ça m'a permis de faire une réflexion [en lien avec le stage] si tu veux. De me positionner moi, personnellement face à ça. Puis je pense que ça, inconsciemment, ça m'a apporté beaucoup, parce que je n'ai pas eu le choix [...] de réfléchir sur qu'est-ce que c'était le développement durable, le rôle d'un citoyen face à ça, puis moi-même I-a, qu'est-ce que je fais dans ma vie de tous les jours, même si je ne suis pas nécessairement impliqué. Est-ce qu'il faut être responsable, est-ce que ça veut dire absolument être comme Alfredo ou comme un autre? Là, je nomme Alfredo, mais bon, toutes sortes d'autres exemples de mouvements communautaires qu'on voit puis de gens qui s'impliquent. Bien eux, c'est leur job de faire ça aussi en quelque part. Ils s'impliquent, mais bon... J'ai fait un exercice par rapport à ça. Fait que le projet de bonification a été très positif pour moi là-dessus je pense. [Dans le cadre du stage], j'ai des assurances. [J'ai] développé un point de vue là-dessus. Puis je [sens que je peux] plus facilement guider les élèves par rapport à ça » (I-a : 6:9-7 : 9).

3.4.3 L'habilitation et la responsabilisation (*empowerment*)

L'habilitation et la responsabilisation réfèrent à la capacité et au devoir d'agir, comme individu, dans sa vie privée ou à titre de citoyen dans sa communauté. Prenant conscience de sa potentialité d'action et de ses ressources, l'individu désire se « compromettre » comme personne, s'engager, s'impliquer et ce, en connaissance de cause et d'effet.

La responsabilisation et l'habilitation sont étroitement liées à l'appropriation et à l'identification de ressources et de moyens. L'un n'est pas en lui-même préalable aux autres. Tous contribuent à l'essor de chacun.

Les moyens qui sont jugés les plus à même de susciter à la fois la responsabilisation et l'habilitation sont : 1) l'exemple au contact de personnes charismatiques impliquées dans leur milieu; 2) l'expérimentation concrète dans le cadre d'une activité qui permet de vivre de l'intérieur l'habilitation et la responsabilisation, de par les méthodologies employées et le souci de congruence exprimée.

Illustrations de la responsabilisation et de l'habilitation

« Ce qui est peut-être intéressant quand on travaille au niveau de la conscience, c'est qu'on ne fait pas juste inscrire quelqu'un dans une méthode ou dans un processus. Mais on lui donne constamment la chance de voir ce qu'il est en train de faire. Et là, on est au niveau de la conscience. [...] Si on poursuit notre déduction dans un lieu commun, bien on lui donne l'autonomie. C'est-à-dire qu'il apprend à pêcher et à se débrouiller tout seul » (I-e : 627-633).

« [Responsabiliser l'élève], c'est dans le sens très général de sa personne. Dans le sens qu'il prenne conscience qu'il est capable. Qu'en tant qu'individu, ou en tant que citoyen, il a des pouvoirs qu'il est capable d'exercer un moment donné. [...] Et [...] en quelque part, dans sa personne, qu'il réalise que c'est un être agissant et qu'il est capable d'agir sur le monde qui l'entoure. À partir du moment où il est conscient de quelque chose, il n'est pas juste conscient.

Il est capable d'agir. C'est ça. À ce moment-là, forcément, s'il est conscient de l'action qu'il peut engendrer, bien tu n'as pas le choix de te sentir responsable, parce que tu sais que ça va ensemble. Bien que tu sais que si t'es capable de poser une action, bien tu es conscient que le geste que tu vas poser, il va y a voir des conséquences » (I-a : 22 :22 à 23 :3).

« L'implication des élèves, ça, c'est une autre [chose]. [...] Arriver avec quelque chose de concret [telle qu'une activité de terrain], ça n'implique pas l'élève. Ça lui met les deux pieds sur terre, mais ça n'implique pas l'élève. Ça ne l'implique pas, ça ne le responsabilise pas. Ça, j'ai cette préoccupation-là, aussi beaucoup beaucoup beaucoup là, d'arriver à responsabiliser les élèves, les conscientiser par rapport à la matière » (I-a : 20 : 9-14).

3.4.4 L'« opérationnalisation » du rêvé

3.4.4.1 Ce qu'elle est

Une étape importante, à la suite de la prise de conscience, est celle de l'« opérationnalisation ». Comment peut-on arriver à combler le décalage qui existe entre le projet rêvé et la réalité tout en faisant preuve de congruence?

L'« opérationnalisation » vise à amener les personnes à passer à l'action en portant leur attention sur un projet précis, en leur offrant un objet et un cadre de travail. On cherche à donner forme à la prise de conscience sans se perdre dans le rêvé et l'idéal.

Ici aussi, cette démarche s'effectue simultanément : 1) en groupe, en regard du projet porteur commun; 2) en tant qu'individu actif au sein du groupe, mais désireux de personnaliser l'action définie en commun; et 3) en tant que personne intéressée à transposer la prise de conscience dans sa vie quotidienne, hors des zones d'influence du projet commun.

L'« opérationnalisation » est une démarche réitérative, imbriquée à la fois dans le processus de conscientisation et dans l'action, l'une et l'autre s'influencent mutuellement. Ceci nécessite du temps, « du temps pour mettre au clair la compétence [ou les objectifs visés], pour y travailler, puis y revenir, puis poser des questions, puis requestionner ce qui avait déjà été fait » (Id : 411-413). Ce que l'on cherche à éviter à tout prix, c'est de se contenter de grands mots vides de sens, d'où l'importance et la nécessité d'échanger, de travailler, de préciser, de contextualiser, pour que ces mots prennent vie et forme dans le quotidien des individus. L'action s'en trouve constamment redéfinie. Elle est ainsi atteinte par petites touches, ce qui est en soi source de satisfaction. Sinon, la prise de conscience et l'ampleur des changements qu'elle demande peuvent vite devenir source de découragement.

Quelques enjeux

L'« opérationnalisation » implique à la fois un nécessaire renoncement et le courage d'aller de l'avant. Un renoncement, car le participant doit souvent faire le deuil d'un projet plus grand que nature. Du courage, car l'« opérationnalisation » requiert des choix, contraint à affronter l'inconnu, suppose de possibles déceptions.

Ici aussi, l'« opérationnalisation » nécessite une ouverture et une souplesse de la part des participants. Invités à se prononcer sur des moyens et des actions spécifiques, les dissensions qu'ils taisaient refont souvent surface. Le temps et le recours à des outils d'animation appropriés deviennent alors des prérequis importants pour assurer la viabilité de l'exercice.

Illustrations de l'opérationnalisation

« Cette notion-là de citoyen du monde, ça accroche quelque chose en dedans de moi [...]. Puis, j'ai besoin de temps pour mettre ça au clair. Un peu comme peut-être dans les deux dernières années, on a eu besoin de temps, juste pour mettre au clair notre compétence visée. [...] Puis à y travailler, puis à revenir, puis à poser des questions, puis à requestionner ce qu'on avait déjà fait, on arrive à quelque chose qui se rapproche assez de ce qu'on veut. [...] Même si je me rends très bien compte [que] c'est des grands mots qui peuvent très bien [être] très vides de sens dans le fond. [...] Il y a un sens, mais c'est-tu le même pour tout le monde? Tu sais, citoyen du monde... C'est quoi citoyen du monde? Ça veut tout dire puis ça ne veut rien dire à mon avis à moi. Tu peux être citoyen du monde en étant un boursier de *Wall Street*. Tu fais des affaires avec Tokyo, avec Hongkong, avec Londres. Puis tu te considères comme citoyen du monde, parce que tu parles avec n'importe qui sur la planète. Mais ce n'est pas ça. Il y a une conscientisation de plus pour la collectivité que tu n'as pas quand tu [...]. Puis ça ne passait pas là-dedans... Bien oui, il est dans le contexte de développement durable et équitable. Mais tu vois, il y a comme des choses à retravailler. Puis tu as tellement de valeurs autour de ça. Puis on parle d'un monde... [...] Puis, comme je disais un moment donné dans une rencontre, c'est continuellement en construction. Parce que nous, on est continuellement en devenir. Et c'est ça qui est intéressant, c'est ça nos horizons lointains. Quelque chose qu'on atteint jamais, mais on atteint des étapes qui nous satisfont, qui nous donnent par exemple une impression, bon, on a avancé. [...] Ça, ça nous donne une certaine satisfaction. Sinon, tu as toujours des horizons trop lointains, qui sont inatteignables. Puis tu fais juste te frustrer, parce que tu arrives à rien. Fait que c'est ça » (I-d : 409-440).

« Ce que je trouvais spécial à observer [hier dans le cadre de l'activité, c'était] comme une ambivalence entre le goût de faire des choix, de prendre des décisions, puis en même temps le goût de ne pas le faire. Je trouve qu'il y a [...] une ambivalence [...] qui est très humaine, le goût d'y aller puis de ne pas y aller. L'idée de faire un deuil aussi d'un processus qui se termine, puis là, on fait d'autres choses. Puis là, ce n'est plus l'idéal, mais c'est la réalité. Et là, il y a quelque chose que je trouve assez fascinant dans lequel tu nous amenais qui est de travailler l'idéal. Qui est un piège. Qui peut être un piège. Surtout avec des êtres idéalistes... Comme moi, je suis très idéaliste. J'ai beaucoup de difficulté à concrétiser des choses. Mais il y a des gens qui ont

des idéaux qui sont plus concrets là, remarque bien, que moi. X est très idéaliste, mais il est très dans l'action aussi. Y est un actif d'abord, un idéaliste après. Z aussi. En tout cas, je pense que toute l'équipe. Mais il y a un piège, il y a un danger. C'est sûr... Et toi, tu as... C'est un autre élément de la démarche que tu nous proposais de travailler beaucoup sur l'idéal, qui est un piège. Dans le sens que tu ne peux pas travailler avec n'importe qui là-dessus. [Il y a le danger] de se perdre. Alors, c'est là où l'animateur doit savoir en maudit où elle s'en va. Parce qu'on peut se perdre dans l'idéal. [Dans le cadre du travail du collectif], il y avait un ancrage, il y avait une bouée qui nous rendait la chose moins [périlleuse], c'était le fait que nous travaillions à partir d'un projet déjà existant qui nous donnait prise sur la réalité »(I-e : 693-719).

3.4.4.2 Les étapes de l'« opérationnalisation »

Idéalement, l'idée est d'outiller et de guider les participants dans leur démarche d'« opérationnalisation ». Cette démarche comporte cinq grandes étapes : choisir; converger, peaufiner, cerner; travailler sur les moyens; mettre en application; évaluer.

Choisir

Le participant est invité, à la lumière de la prise de conscience, à nommer ce qu'il veut, à faire des choix dans l'univers des possibles.

Choisir demande une évaluation des possibilités et des potentialités, de reconnaître les limites intrinsèques du milieu, ses difficultés inhérentes, l'action étant tributaire de la réalité. Sont cités :

- les « limites au possible et au permis » (I-c, 220);
- les limites du « finançable » (I-c : 221);
- le temps et les personnes ressources disponibles;
- les limites institutionnelles : le support disponible, les compétences en jeu, l'harmonie du projet avec l'institution;

- les limites personnelles et professionnelles, telles que la maîtrise des outils et des contenus, la présence de cohérence personnelle entre le discours et la vie menée;
- les limites du milieu : les pressions familiales, les normes sociales.

Le choix peut être guidé par le souci d'une plus grande cohérence entre le geste, la pensée et les valeurs de fond. Il peut également résulter d'un sentiment d'urgence issu de la reconnaissance de la pertinence de la prise de conscience et du désir d'adhérer à de nouvelles façons de faire.

Converger, peaufiner, cerner

Une des étapes les plus cruciales, une fois le choix arrêté, est de circonscrire l'action pour mieux la réaliser. En d'autres mots débute tout le travail de délimiter, de circonscrire, de préciser, de décortiquer et de donner priorité à des cibles et à des objectifs précis.

Cette étape est particulièrement délicate, surtout dans le cadre d'une action collective, car si tous s'entendent sur les grands principes, les dissensions se révèlent souvent venu le temps de préciser les moyens d'action, de confronter les points de vue. Tout un travail de débroussaillage des concepts, de réconciliation des divergences de perception, d'exploration des sources potentielles de distorsion, de mise en valeur des expériences personnelles est alors nécessaire.

Pour ce faire, les compétences d'écoute, de travail coopératif, d'ouverture par rapport à la différence, de créativité et d'innovation sont nécessaires.

Le cheminement personnel est également demandant, à sa façon. Il demande un regard lucide des individus sur leurs agissements et sur leurs motivations profondes, la volonté de modifier des choix de vie, le courage de partager ce cheminement avec les gens qui occupent une place importante dans leur vie et de se confronter ainsi à leurs désirs, à leurs déceptions ou à leurs encouragements. Un travail en profondeur peut même entraîner un recours à une aide thérapeutique extérieure.

Travailler sur les moyens

Cette étape est considérée comme une des étapes jouissives du processus d'« opérationnalisation ». Une fois l'objet bien circonscrit et manipulable débute toute l'étape de conception. Des outils sont créés, du matériel rédigé, des voies potentielles explorées. Cette étape est considérée comme hautement créative plutôt que consensuelle et conflictuelle.

Mettre en application

Arrive l'étape de la mise à l'essai du projet ou de l'activité. L'importance à accorder au parachèvement de l'action avant sa mise en application variera selon les personnalités de chacun et les impératifs du milieu ou du moment. Pour certains, l'activité se devra d'avoir été planifiée jusque dans ses moindres détails. Pour d'autres, une certaine latitude sera jugée nécessaire, l'activité prenant forme peu à peu sur le terrain. L'objectif demeure toutefois le même : mettre en mouvement une idée et la confronter à la réalité.

Évaluer

Les résultats de l'activité, les réactions des participants, les impressions personnelles sont analysés. Le processus d'« opérationnalisation » est alors repris à zéro, de façon à en arriver à

peaufiner l'action pour qu'elle puisse rendre véritablement les objectifs recherchés. Ce processus nécessite, il va sans dire, du temps.

Illustrations des étapes de l'« opérationnalisation »

« D'abord, il faut que je trouve du temps de réflexion pour pouvoir arriver à cibler des solutions. Puis, [...] les moyens doivent être ceux qui vont me permettre de changer de rythme de vie par exemple. Là, entre autres, il y a la prise de conscience [que j'ai] un rythme de vie qui est assez fou. Et je sais qu'on s'éloigne du collectif en parlant de ça, mais si moi, je mène une vie nord-occidentale, un Nord-Américain qui s'est occidentalisé au coton, rythme de consommation effréné puis vraiment dans le pattern, je ne pourrai pas devenir citoyen du monde puis en parler aux étudiants. Fait qu'en quelque part, ça se rejoint. Je vise, un moment donné peut-être, à faire plus d'achats de produits de seconde main. Entre autres, vérifier les produits d'avantage. Je fais partie d'une coopérative alimentaire avec [des amis] entre autres. Bon là, c'est un aspect de plus. Je vise également à m'asseoir avec moi, puis à me dire : "Je veux plus de plein air. Je veux plus de temps pour faire des choses pour moi. Je veux avoir le temps d'arrêter." [...] Remise en question de valeurs, etc. Tout ça va être comme le point tournant un peu. Puis de dire : "Là, je suis là, puis je veux arriver là." Je ne les connais pas tous les moyens. Ça peut être comme je disais tantôt. Bien je vais prendre la job à 80% seulement. Si la maison est trop chère, il faudra vendre la maison. [...] Mais c'est un choix dramatique à prendre pour une famille par exemple. Fait qu'en quelque part, ça me demande beaucoup de temps de réflexion. Au moins. Puis être sûr de mon affaire avant de le présenter à d'autres. [...] Comme moyen [...], j'exclus même pas la thérapie! [...] [rires]. Mais tu sais, c'est ça de dire : "Est-ce que mes valeurs, c'est vraiment à cause de ça? Est-ce que j'ai pris conscience que le monde, je le pollue avec un mode de vie que j'ai, puis une consommation qui n'est pas équitable pour d'autres, ailleurs? Est-ce que c'est juste ça? Ou est-ce que c'est autre chose aussi?" Pour aller vérifier si ce n'est pas autre chose, il faut que je mette de l'ordre de ce côté-là également. Fait que c'est comme une espèce de remue-ménage de ce que je suis, de qui je suis, qu'il faudrait que j'arrive à faire! Mais ça, c'est comme une montagne! Tu ne peux pas tout prendre! Il faut que tu prennes ça bout par bout puis, après ça, tu arrives à quelque chose. Fait que je suis un peu sur un bord de la montagne, puis j'imagine de quoi ça va avoir l'air de l'autre bord. Mais je ne connais pas tous les chemins qui vont m'y mener par exemple. » (I-d : 323-366).

« "Être citoyen du monde" [...] C'est sûr qu'au niveau de l'objectif, il va falloir le préciser à mon avis, puis de voir comment on peut rendre ça... Je ne sais comment dire... Rendre ça faisable? Comment tu dis ça? Admettons avec une hypothèse, tu la rends... [L.G. : opérationnalisable?] Oui! C'est ça. Tu opérationnalises. [...] je pense qu'on est là, [à l'étape de l'opérationnalisation]. Préciser l'objectif. [...] Aller chercher [...] les points qui permettent de mesurer le concept pour que l'étudiant l'atteigne. Là, après ça, il ne reste plus qu'à travailler sur les moyens. Travailler sur les moyens, ça c'est la partie le *fun*! C'est la partie de créer des documents, de créer du matériel. C'est inventer des exercices. C'est faire un lien entre tout ça puis ce qu'on fait sur le terrain. Il me semble que c'est à l'infini que l'on peut travailler là-dessus là. Quand va-t-on travailler sur l'"opérationnalisation"? Je ne sais pas. Mais quand on a travaillé sur la compétence, je me suis dit à ce moment-là : "On s'en va vers!" Sauf qu'à ce moment-là, il y a eu un gros boum de travail, de toutes sortes d'affaires [...]. On ne l'a pas fait le *move* encore. Parce qu'il va falloir le diminuer cet objectif-là. Ou, le séparer en petits morceaux, puis dire ce qu'on entend par "être citoyen du monde". Là, ça serait telle affaire, telle affaire. Définir clairement ce qu'on entend dans ce concept-là. Puis ça, ce n'est pas fait. [...] Moi je trouverais ça [...] intéressant de le faire quand on peut, le plus tôt possible, mais, par ailleurs, il y a la fin de session qui s'en vient. Il y a toujours quelque chose. [...] Fait que là, ça c'est la difficulté. Puis, ça c'est sûr que là-dessus, ça demande beaucoup d'efforts d'écouter l'autre. [...] Il y a des choses sur lesquelles moi, je suis prête à faire des compromis, mais d'autres non. Et ça se trouve à ne pas être les mêmes que les autres peut-être. [...] Je pense que ça va être la partie [la plus sensible]. Parce que la partie où tu rends opérationnel, c'est la partie la plus précise. Quand on reste dans le vague, on s'entend. Mais sur les détails... » (I-c : 135-190).

3.5 EN GUISE DE CONCLUSION À L'ANALYSE

À la lumière de ces nombreuses données d'analyse, nous pouvons tirer quatre grandes leçons pour favoriser la mise en application de la conscientisation.

Leçon 1

Définie succinctement, la conscientisation est un processus systémique qui permet le passage de la prise de conscience à l'action. La conscientisation recoupe ainsi plus que la seule prise de conscience. Elle réfère également à l'action. L'action doit donc devenir partie prenante des activités dites « conscientisantes ». Selon la nature de l'activité, ceci représente un défi plus ou moins important. Dans le cadre de la RAP, une attention particulière doit être portée à l'harmonisation des volets « production de connaissances », « conscientisation » et « action ». Le défi est toutefois plus important pour le milieu de l'éducation, où l'action est habituellement laissée pour compte, celle-ci étant perçue comme une retombée éventuelle de l'activité conscientisante. Intégrer l'action dans le cursus de cours implique néanmoins toute une gymnastique, notamment en matière d'organisation de contenu, de gestion du temps, de prestation et d'évaluation.

Intégrer l'action suppose un travail en deux temps. Lors d'une activité de recherche ou d'une action pédagogique conscientisante, l'animateur doit veiller, en premier lieu, à créer un espace de prise de conscience qui permet aux participants de s'approprier les connaissances, de développer des habiletés de coopération et d'autogestion, puis de se responsabiliser. Ainsi outillés par l'expérience et conscients de leur propre pouvoir d'action (*empowerment*), les participants sont plus à même de mettre au monde une action engagée. La seconde étape consiste à accompagner les participants dans la mise au monde de cette action : 1) en les informant et en les mettant en présence d'exemples d'actions, de ressources, de contacts ou de personnes mobilisatrices tout en les invitant à faire confiance à leur propre potentiel de création; 2) en les incitant à choisir une action tout en éclairant les moteurs de ce choix; et 3) en les guidant dans l'opérationnalisation de leur action rêvée pour que celle-ci devienne réalité. Idéalement, l'action résultant d'une activité conscientisante devrait être intégrée au vécu des participants et non se manifester dans le cadre d'une seule activité pointue et sporadique.

Leçon 2

Pour favoriser l'appropriation de l'action, l'animateur doit conscientiser « en relation à » quelque chose et non « à » quelque chose. Cette toute petite nuance entraîne des conséquences importantes pour la forme de l'activité, son contenu, les moyens pédagogiques qui y seront privilégiés et le rôle tenu par l'animateur et ce, autant pour la RAP que pour l'EPM.

Ainsi, « conscientiser à » peut s'effectuer dans un cadre « traditionnel » ou plus formel d'enseignement ou de recherche. L'information diffusée est souvent plutôt objective, visant à informer un public d'une situation donnée, et fait usuellement référence à des données formelles, à des savoirs notionnels et techniques. Une relation unidirectionnelle est ainsi généralement instaurée, un animateur déversant un savoir à un auditoire souvent passif.

Conscientiser « en relation à », par contre, implique de saisir l'objet à l'étude dans sa complexité élargie. Quels liens entretient-on collectivement par rapport à l'objet d'étude? Doit alors être considéré, outre l'information, dite « notionnelle » et « technique », le rapport de l'objet d'étude au social : quels sont les référents collectifs, les principes culturels, les valeurs et les attitudes communes, les représentations sociales face à l'objet d'étude? Ce champ est de nature plus anthropologique et subjective. Doit aussi être abordée toute la question des attitudes et des référents personnels, des valeurs de fond, des choix, des cohérences et des incohérences de chacun envers l'objet d'étude. Ce champ est de nature plus psychologique et introspective, et permet d'explorer le rapport de l'individu à l'objet d'étude.

De par les interrogations soulevées, conscientiser « en relation à » incite à porter une attention plus grande à la cohérence intrinsèque des projets conscientisants. Le véhicule doit traduire les valeurs propres à l'objet de conscientisation. L'animateur doit donc être attentif à harmoniser contenu et contenant.

Conscientiser « en relation à » demande à donner la parole aux participants, pour que ceux-ci puissent se référer à leur propre champ d'expériences. Une relation dialogique doit être instaurée. Des méthodes pédagogiques correspondantes doivent être privilégiées.

Finalement, conscientiser « en relation à » interpelle l'animateur, car lui aussi doit se positionner par rapport à l'objet d'étude. L'animateur doit donc faire preuve d'une certaine cohérence personnelle ou, à tout le moins, démontrer un cheminement personnel en regard de l'objet d'étude et de la prise de conscience recherchée.

Leçon 3

La conscientisation requiert un travail sur soi qui s'inscrit idéalement dans un travail collectif. Le travail de groupe aide l'individu à formuler, à affiner et à enrichir sa pensée en lui permettant de confronter ses idées à celles des autres. L'interaction des nouvelles connaissances et l'effet miroir contribuent à l'émergence de la prise de conscience. Le travail collectif est un ingrédient important dans la création d'une action, qui englobe plus que la somme des parties et qui ouvre sur quelque chose de nouveau pour les individus. Le groupe est également lieu d'expérimentation. Il permet à l'individu de conforter sa nouvelle prise de conscience avant de la clamer et de la vivre en société.

Leçon 4

Certaines approches semblent contribuer plus que d'autres à l'émergence de la prise de conscience. Elles devraient idéalement présenter les caractéristiques suivantes : déstabiliser; s'ancrer dans le vécu des individus; permettre aux participants de prendre du recul par rapport à leurs discours et à leurs réalités quotidiennes; allouer une mise en commun des idées et des expériences; confronter constamment l'individu à un questionnement donné; encourager la non-

directivité tout en favorisant la participation de tous; toucher au concret et faire appel à des dimensions autres que cognitives, telles que l'affectif et l'axiologique; enfin, permettre à l'individu de mettre de l'ordre dans ses visions du monde. Des méthodes et des approches, telles que la RAP, le terrain, les méthodologies participatives, les exercices de prospective et de visualisation, présenteraient ces attributs.

Ces approches présentent ici aussi des défis pratiques importants. L'application de telles méthodologies est demandante pour l'animateur, celui-ci devant à la fois être détenteur de connaissances, afficher une ouverture au savoir des autres, présenter des capacités d'écoute, de conciliation et d'animation, afficher une certaine cohérence personnelle entre le discours et la pratique. Ces approches sont également confrontantes et exigeantes pour les participants, qui doivent se dévoiler, partager et demeurer ouverts aux idées et aux remarques des autres, développer des habiletés de travail coopératif et créatif, et surtout accepter de se regarder, de se questionner et d'effectuer une démarche introspective. À ce titre, il importe de créer un milieu sécurisant, en utilisant des approches appropriées, et d'user d'outils, tels que le contrat, qui incitent les participants à perdurer malgré les inévitables écueils.

Représentation schématique

En somme, à la lumière de ces leçons, les fondements théoriques du processus de conscientisation pourraient être ainsi représentés :

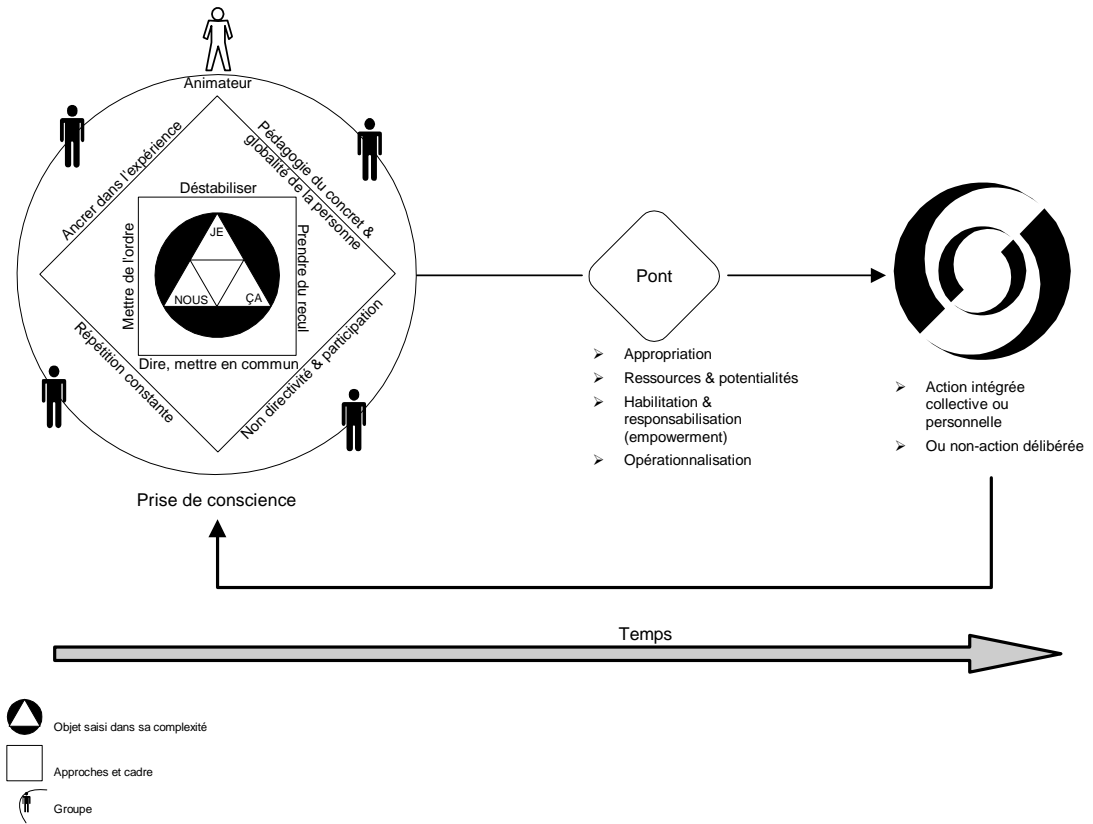


Figure 7 : Fondements pour une théorie ancrée de la conscientisation

Soit un processus collectif qui habilite les personnes à cheminer de la prise de conscience à l'action, en les conviant à se mettre en relation avec un objet d'étude donné, et ce, dans un but de transformation.

Nous tenons toutefois à resouligner le fait, que de par la nature de l'enquête, ces fondements théoriques de la conscientisation requerraient une validation par la recherche d'une plus grande saturation, notamment en confrontant à de nouveaux champs d'expérience les catégories et les concepts dégagés.

CONCLUSION

Rappel du contexte et du cadre de recherche

À l'origine de ce projet de thèse fut notre désir d'explorer et d'expérimenter la méthodologie de la recherche-action participative (RAP). La RAP est ici définie comme une méthodologie de recherche, développée par les scientifiques du « Tiers-Monde », qui vise la production de connaissances, la conscientisation des acteurs et le développement d'une action et ce, au moyen d'une participation pleine et entière des sujets au processus de recherche.

À titre de terrain d'observation, nous avons donc collaboré à la mise sur pied d'une RAP témoin en milieu québécois. Tenant compte à la fois des spécificités de cette méthodologie, notamment de sa dimension participative, et des exigences institutionnelles liées à la production doctorale, nous avons présenté un cadre méthodologique souple permettant à la problématique de recherche universitaire d'évoluer en fonction de la réalité du terrain, réalité qui serait, pour ce faire, monitorée.

Le contenu de cette thèse cherche à illustrer ce dynamisme en relatant la genèse de la problématique de recherche doctorale. Ceci confère un caractère distinctif et complexe au contenu de la thèse de par la présence de trois projets de recherche

entrelacés, soit la RAP témoin, le projet doctoral initial et le projet effectivement réalisé.

La RAP témoin fut conçue en réponse à une demande d'un groupe d'enseignants du collège Lionel-Groulx. Ceux-ci désiraient identifier et développer des approches pédagogiques pour lier l'école à la collectivité dans une perspective de développement durable et équitable. Ils désiraient ainsi permettre à leurs étudiants de réinvestir dans leur communauté leurs acquis éducatifs à leur retour d'un stage en écologie culturelle au Costa Rica. Le travail collectif amorcé, la RAP témoin se cristallisa toutefois autour d'un besoin plus pressant, soit celui de la bonification concertée de ce stage en écologie culturelle.

Le projet initial de recherche doctorale fut développé en fonction des premiers intérêts exposés par le collectif de travail de la RAP témoin. Nous projetions d'étudier les défis, les difficultés et les enjeux méthodologiques liés à une participation hétérogène au processus RAP (avec notamment des chercheurs, des enseignants et des membres de la communauté), participation hétérogène que nous proposons de qualifier d'interdisciplinaire, l'interdisciplinarité étant ici conçue comme un lieu de rencontre et de dialogue entre tenants de diverses formes de savoir, soit académique, pratique, commun et normatif.

De par l'évolution de la RAP témoin, cette première problématique doctorale se retrouva inopérante. Devant tenir compte du mouvement de la recherche témoin par souci de congruence, nous avons alors révisé l'objet de la thèse. En analysant les données recueillies dans le cadre du monitoring des travaux du collectif, la dimension conscientisante se révéla à notre grande surprise la source d'interprétations variées et de pratiques implicites, bien qu'elle fût au cœur à la fois de la méthodologie RAP et des approches pédagogiques privilégiées par les enseignants. Dans *la version finale du projet doctoral*, nous avons donc proposé de mieux comprendre les rouages et les mécanismes du processus de

conscientisation, dans le but d'identifier des moyens d'aider le chercheur ou le pédagogue à mener à bien de façon explicite les activités où ce processus joue un rôle prépondérant.

Pour ce faire, nous avons invité les enseignants participant à la RAP témoin à nous faire part de leur compréhension du processus de conscientisation. Ces enseignants posèrent un regard sur deux champs d'expérience : 1) le premier, en tant que cochercheurs engagés dans une RAP et vivant sa dimension conscientisante et, 2) en second lieu, à titre d'éducateurs cherchant à « conscientiser » leurs étudiants aux réalités planétaires dans le cadre d'une activité d'éducation dans une perspective mondiale. Nous avons par la suite formalisé ce savoir intuitif et pratique sous forme de fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation. Le cadre d'analyse de la théorie ancrée de Glaser et Strauss nous apparaissait pertinent du fait qu'il s'harmonisait avec la philosophie de la RAP, en permettant notamment de donner une voix aux acteurs dans un contexte de production académique.

Contribution de la thèse à la production de connaissances

En réponse aux objectifs généraux fixés (voir section 1.6, p. 38), la principale contribution de la thèse est d'avoir identifié, à l'aide de la théorie ancrée, des fondements théoriques pour le processus de conscientisation.

En fonction des données recueillies auprès des membres du collectif RAP, la conscientisation est définie comme un processus collectif qui habilite les personnes à cheminer de la prise de conscience à l'action, en les conviant à se mettre en relation avec un objet d'étude donné, et ce, dans un but de transformation.

Les principales leçons tirées traitent de l'importance :

- de réintégrer l'action au cœur du processus de conscientisation;
- de **conscientiser** non pas à quelque chose mais **en relation** à un objet donné, de façon à le saisir dans sa complexité élargie. Ceci convie à explorer divers champs, notamment : le « nous », de nature anthropologique et subjective, où sont identifiés les référents collectifs, les principes culturels, les valeurs communes et les représentations sociales prisés par la communauté devant l'objet d'étude; le « je », champ plus psychologique et introspectif, où la personne explore ses représentations personnelles et ses valeurs; et le « ça », qui réfère aux informations factuelles, notionnelles et techniques en regard de l'objet à l'étude;
- d'**outiller** pour favoriser le passage de la prise de conscience à l'action, en favorisant l'appropriation, l'identification de ressources et de potentialités, l'habilitation (*empowerment*), la responsabilisation et l'opérationnalisation;
- de tenir compte de la dimension **collective** du processus;
- de privilégier les **approches** les plus à même de susciter la prise de conscience, soit celles qui déstabilisent, qui invitent à la répétition constante, qui permettent de prendre un recul, de remettre de l'ordre et de mettre en commun, qui s'enracinent dans l'expérience des individus, qui s'inscrivent dans le concret et font appel à la globalité de la personne, qui sont non directives et participatives;
- de reconnaître la dimension **systémique** du processus.

En réponse aux objectifs secondaires (voir section 1.6.3, p. 39), de par la mise sur pied de la recherche-action participative témoin et l'utilisation des méthodes pour la participation, l'apprentissage et l'action ainsi que des méthodes pour une évaluation rapide en milieu rural, nous avons expérimenté des méthodologies participatives issues de la pratique des scientifiques des pays dits en développement.

Nous avons également documenté la mise en place et le déroulement d'une RAP au moyen du monitoring de la RAP témoin. Seule sa dimension conscientisante fut toutefois commentée.

De par le processus suivi, il y eut deux autres contributions à la production de connaissances qui se sont révélées significatives en cours de travaux, soit :

- avoir cherché à dépasser les définitions usuelles de l'interdisciplinarité pour la concevoir également comme lieu de dialogue entre différentes formes de savoir, tels que les savoirs académique, pratique, traditionnel, normatif et commun;
- avoir cherché à définir un cadre méthodologique souple et évolutif permettant d'arrimer la définition d'une problématique doctorale à l'évolution d'une RAP témoin, en l'ancrant dans la réalité de cette dernière.

Contributions à la pratique

En nous reposant à la fois sur les résultats d'analyse et sur l'expérience vécue au sein de la RAP témoin, nous avons proposé, dans le cadre de colloques et d'articles, des grandes lignes d'action et d'intervention pour favoriser le développement d'activités conscientisantes dans le contexte d'une éducation citoyenne dans une perspective planétaire (ÉCPP)³⁷ (Gélineau, 2001, 1999).

Nous avons également identifié des possibles contributions de la recherche-action participative à la pratique scientifique au Québec, notamment dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement (ERE)³⁸ (Gélineau, 2001, 1997).

³⁷ Pour une illustration pratique de la contribution de la RAP à l'ÉCPP, voir l'annexe 14, p.ci.

³⁸ Pour une illustration pratique de la contribution de la RAP à la recherche en ERE, voir l'annexe 15, p. cviii.

Ces activités s'inscrivent dans le sens des contributions pratiques envisagées au point 1.10 (p. 43).

Il faut également noter les retombées indirectes à la pratique résultant de la mise sur pied de la RAP témoin, où nous avons contribué à la bonification du stage en écologie culturelle du collègue Lionel-Groulx. Ces retombées prirent principalement la forme suivante :

- la consolidation et la structuration de l'équipe, rendant la prise de décision et le choix des orientations plus concertés;
- le développement d'un sentiment d'appartenance au projet et la génération d'un langage commun par le partage de la petite histoire éclatée du stage, des attentes respectives, des idéaux et des bagages individuels;
- la saisie des paramètres du stage : ses valeurs, ses finalités et les modèles de société prônés; ce qu'il avait été, ce qu'il était, ce que l'on souhaitait qu'il devienne, en fonction des aspirations du groupe. Le profil du stage ainsi dressé servit de guide à la bonification;
- en référence au profil constitué, l'élaboration d'une matrice identifiant les besoins de recherche, de formation et de concertation pour la bonification du stage;
- le développement d'un outil de gestion pour faciliter la coordination logistique du stage;
- l'identification d'un objectif phare et des grandes orientations du plan de cours;
- la consolidation et la recherche d'une plus grande harmonisation des activités de terrain, des activités logistiques et des activités de prédépart et de postdépart avec cet objectif et ces orientations;

- une ouverture sur l'importance de lier l'école à la collectivité et l'identification de voies intégrées pour ce faire. Une expérience en ce sens fut mise en oeuvre par un des membres du collectif en janvier 1999, dans le cadre d'un cours de philosophie non lié au stage. Ce cours s'articula autour de la méthodologie de la recherche-action, à travers laquelle les étudiants furent invités à réfléchir sur le sens de la communauté et sur leur rapport à celle-ci;
- l'exploration par les membres du collectif de l'intégration personnelle des valeurs reliées à la citoyenneté du monde et à un développement durable et équitable, et des retombées de cette intégration sur la nature de leur travail d'éducateur dans le stage et en dehors du stage;
- l'identification de contraintes ou de facteurs incitant à l'innovation.

Ces retombées s'inscrivirent également dans le sens des contributions pratiques envisagées au point 1.10 (p. 43).

Prospectives

Valider les fondements pour une théorie ancrée de la conscientisation

Il serait à notre avis intéressant de poursuivre le travail ici amorcé en regard de la conscientisation. Pour valider et étoffer les fondements de la théorie ancrée, il serait nécessaire de multiplier les entrevues auprès de groupes cibles distincts présentant notamment des caractéristiques culturelles, professionnelles et sociales diversifiées, présentant des objectifs de travail contrastés, de façon à saturer les concepts, à les comparer et à conforter ainsi les catégories, les propriétés et les liens existants ou à en faire émerger de nouveaux.

Il serait alors profitable de confronter cette théorie émergente de façon systématique à la littérature sur le sujet. Ceci serait d'autant plus intéressant qu'il nous semble à première vue que la conscientisation et les travaux qui lui sont reliés

sont surtout associés au paradigme de la dialectique sociale et au paradigme socio-interactionnel en éducation, notamment en relation avec la pensée de Paulo Freire dans une perspective de libération des peuples opprimés. Or, dans le cadre de l'ÉCPE et de multiples travaux de recherche en lien avec le développement durable et équitable, les paradigmes de référence semblent plutôt être symbiosynergiques et inventifs (Bertrand & Valois, 1992). Il serait intéressant d'explorer plus à fond les conséquences d'un tel « transfert » et les nouvelles dimensions qui lui sont propres, notamment toute la dimension conscientisante liée à l'éveil de la conscience humaine dans sa dimension spirituelle. Cette dimension est jugée importante par plusieurs penseurs pour l'émergence d'une nouvelle conscience écologique et planétaire (p. ex. Berry, 1988; George, 1995; Groff & Livingston Valier, 1988; Muller, 1992; Wilber, 1997).

L'objectif recherché serait toujours de favoriser, par une compréhension accrue du processus de conscientisation, la mise en place explicite de la dimension conscientisante de la recherche-action participative et des interventions pédagogiques dans une perspective de développement durable et équitable.

Identifier les contributions potentielles de la RAP hors des milieux de la pratique scientifique

Il serait également plus qu'intéressant d'explorer la contribution potentielle de la RAP hors de la sphère de production scientifique, soit à titre d'outil d'intervention pédagogique en salle de classe dans le cadre de la formation à la citoyenneté, soit dans le contexte du développement professionnel.

L'idée serait alors de mettre à profit les dimensions conscientisantes et habilitantes de la RAP et les diverses qualités des méthodes de recherche participatives. En juin 1998, Julia Robinson (Agence canadienne de développement international), Abebaw Assefa (*Christian Children's Fund of Canada*) Madeleine Dion Stout

(*Centre for Aboriginal Education, Research and Culture, Carleton University*) et nous-mêmes tentions d'identifier ces forces vives des méthodologies participatives.

Pour ce groupe, elles étaient source de vitalité. De par l'importance qu'elles accordent au vécu et à l'expérience des participants, elles permettent d'identifier des problématiques de recherche, de formation et de concertation qui répondent à des besoins réels et qui interpellent, favorisant ainsi la participation et l'engagement de tous.

Ces méthodes participatives étaient porteuses de visions faisant large place aux aspirations des individus, aux désirs de transformation dans une perspective de mieux-être collectif et individuel.

Elles étaient source de visibilité. En créant un climat propice à l'échange, elles donnent une voix à chacun. Elles contribuent à la mise en place d'actions innovatrices et appropriées souvent remarquées.

Elles contribuaient à la viabilité des apprentissages, de par le souci apporté à l'appropriation des connaissances. Tenant en compte les structures et les interdépendances, mettant en lumière les facteurs limitants et incitants du milieu en regard de l'innovation, les projets et les acquis qui en résultent ont une plus forte chance de perdurer et de contribuer ainsi au changement social.

Nous pourrions ajouter, à la lumière de l'expérience de la RAP Lionel Groulx, qu'elles nous apparaissent également source de valorisation. En s'enracinant dans le vécu des participants, en se référant à leur savoir endogène et pratique, elles mettent à contribution de nouveaux champs de savoir et viennent ainsi enrichir la production de connaissances. La démarche collective entreprise favorise la reconnaissance de ce savoir et lui donne forme s'il est implicite ou intuitif.

Elles invitent aussi à la vigilance. De par le cheminement de prise de conscience, elles permettent d'harmoniser le discours et l'action en faisant large place à la recherche de cohérence.

Vitalité; Visions; Valorisation; Vigilance; Viabilité; Visibilité. De par ces attributs, la RAP en tant que méthodologie participative nous apparaît être une voie novatrice qui gagnerait à être connue et utilisée hors des champs stricts de la recherche scientifique, notamment dans une perspective de formation professionnelle ou académique. Les façons d'y parvenir et les bénéfices d'un tel transfert gagneraient à être démontrés et étayés.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSAGIOLI, Roberto (1991). *Psychosynthèse. Principes et techniques*, Trad. Maria Panizza, coll. Épi, Paris, Desclée de Brouwer, 286 p.
- BARNSLEY, Jan et Diana ELLIS (1992). *Research for Change. Participatory Action Research for Community Groups*, Vancouver, The Women's Research Centre, 104 p.
- BÉGIN, Huguette (1991). «Caractéristiques et fonctions de la recherche-action», *Revue québécoise de psychologie*, Vol.12, n°1, 1991, p. 95-101.
- BERNARD, Anne, Richard MACLURE, Michael LOEVINSOHN *et al.* (1988). *La Recherche participative au CRDI. Document de travail*, Ottawa, Centre de recherches pour le développement international, 52 p.
- BERRY, Thomas (1988). *The Dream of the Earth*, San Francisco, Sierra Club, 247p.
- BERTRAND, Yves et Paul VALOIS (1992). *École et sociétés*, Laval (Québec), Éditions Agence d'Arc, 272 p.
- BONNEAU, Gilles *et al.* (1995). *Changement sociétal et recherche en éducation. Actes du colloque tenu les 21, 22 et 23 août 1994 en éducation (UQAC, UQAH, UQAM, UQAR, UQTR)*. Chicoutimi (Québec), Les Éditions ERE-2000 - Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 299p.
- BOPP, Michael (1994). « The Illusive Essential : Evaluating Participation in Non-formal Education and Community Development Processes » in *Convergence*, volume 27, #1 : 23-43.
- CAOUILLE, Charles E. (1991). «La recherche-action en psychologie de l'éducation : des besoins et des défis de taille», *Revue québécoise de psychologie*, Vol.12, n°1, p.111-119.

- COMSTOCK, Donald E. et Russell FOX (1993). «Participatory Research as Critical Theory : the North Bonneville, USA, Experience». in PARK, Peter *et al. Voices of Change : Participatory Research in the United States and Canada*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey.
- DESROCHES, H. 1982. «Les auteurs et les acteurs. La Recherche coopérative comme recherche-action», *Communautés. Archives de Sciences Sociales de la Coopération et du Développement*, n° 59, Janvier-mars, p.39-64.
- FALS-BORDA, Orlando (1992). «Evolution and Convergence in Participatory Action-Research» in FRIDERES, James S. *et al. A World of Communities : Participatory Research Perspectives*, Canada, York University, Captus University Publications, 203p.
- FALS-BORDA, Orlando et Muhammad Anisur RAHMAN (1991). *Action and Knowledge : Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, New York, Apex Press, 182p.
- FERRUCCI, Piero (1985). *La Psychosynthèse : guide conceptuel et pratique de réalisation du soi*, Trad. Paul Paré, Montréal, Éditions du Centre de Psychosynthèse de Montréal, 275p.
- FREIRE, Paulo (1973). «Extension or Communication» in *Education for Critical Consciousness*, Trad. Louise Bigwood et Margaret Marshall, New York, Seabury Press, P. 91 –165.
- FREIRE, Paulo (1983). *Pédagogie des opprimés*, Trad.,. Paris, La découverte / Maspéro, 202p.
- GELINEAU, Lucie (1997). *La Possible contribution de l'école et de la recherche-action participative au changement social : analyse d'un processus collaboratif visant la bonification d'un stage d'études en écologie culturelle de niveau collégial (protocole de recherche)*, Montréal, Séminaire de projet de thèse – SHA 7100, Université de Montréal, Non publié, 40p.
- GÉLINEAU, Lucie (2001). « Pour des projets éducatifs porteurs et créateurs de sens : enjeux pratiques liés à la formation de citoyens du monde » in *L'éducation à la citoyenneté*. Sous la direction de Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesão. (Actes du 13^e Congrès de l'AMSE). Éditions du CRP.

- GÉLINEAU, Lucie (2001) « Regard sur la recherche dans les pays dits en développement : réflexion sur la pratique scientifique et les conditions de travail du chercheur » in Actes du colloque : Participer à l'évolution des sciences sociales, un défi pour les partenaires de la recherche. INRS
- GÉLINEAU, Lucie (1999) « Une recherche – action participative sur les liens école – communauté. » In Actes – 19^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- GÉLINEAU, Lucie (1997) « La recherche – action participative : contribution des chercheur-es du Sud à l'ERE. » in Actes de colloque – PLANET-ERE
- GEORGE, James (1995). *Asking for the Earth. Waking up to the Spiritual / Ecological Crisis*, Great Britain, Element books ltd, 199p.
- GLASER, Barney G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mil Valley, California, Sociology Press, 164p.
- GLASER, Barney G. (1992). *Emergence vs Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, California, Sociology Press, 315p.
- GLASER, Barney G. et Anselm L. STRAUSS (1966). *Awareness of Dying*, 2e éd., Chicago, Aldine Pub. Cie, 305p.
- GLASER, Barney G. et Anselm L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago & New York, Aldine – Atherton, 271p.
- GRAMSCI, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, London, Lawrence & Wishart, 483p.
- GROF, Stanislav, Marjorie LIVINGSTON VALIER *et al.* (1988). *Human Survival and Consciousness Evolution*, USA, State University of New York Press, 308p.
- HABERMAS, Jürgen (1976). *Connaissance et intérêt*, Trad. Gérard Cléménçon, coll. Tel, Paris, Gallimard, 386 p.

- HABERMAS, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1 *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Trad. Jean-Marc Ferry, coll. *L'Espace du politique*, Paris, Fayard.
- HALL, Budd L. (1994). «Participatory Research» in HUSÉN et POSTLETWAITH. *Encyclopaedia of Education*, London, Vol 7, p.4330-4336.
- HAVELOCK, Ronald G. et A. Michael HUBERMAN (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en développement*, coll. *Études et enquêtes d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, 410p.
- HUBERMAN, A. Michael. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, coll. *Expériences et innovations en éducation*, n° 4, Genève, UNESCO – BIE, 109p.
- INTERNATIONAL COUNCIL for ADULT EDUCATION – ICAE (1975). « *Special Issue on Participatory Research* », *Convergence*, vol. 7, n° 2.
- INTERNATIONAL COUNCIL for ADULT EDUCATION – ICAE (1988). « *Focus on Participatory Research* », *Convergence*, vol. 21, n° 2-3.
- INTERNATIONAL COUNCIL for ADULT EDUCATION – ICAE (1991). « *Focus on transformative Research* », *Convergence*, vol. 24, n° 3.
- JAUCH, Lawrence R. et William F. GLUECK (1990). *Management stratégique et politique générale*, traduction, Montréal, McGraw-Hill, 465p.
- JOHANSSON, Eric (d.i). *Developing Grounded Theory in Case Study Research*, University of Northumbria, www.rdg.ac.uk/~kcshuwil/arcom/quality/johanssen.html.
- KINSEY, David (1987). «Foreword» in Maguire, Patricia. *Doing Participatory Research : a Feminist Approach*, Amherst, University of Massachusetts, School of Education, Center for International Education, 305p.
- LAVOIE, Louise, Danielle MARQUIS et Paul LAURIN (1996). *La Recherche-action, Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 229p.

- LEGENDRE, Rénald *et al* (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, coll. Le Défi éducatif, Montréal, Guérin/Eska, 1500p.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 389p.
- LINCOLN, Yvonna S. et Egon G. GUBA (1983). «Epistemological and Methodological Bases of Natural Inquiry» in MADAUS, G., D.L. STUFFLEBEAM et M. SCRIVEN. *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publishing, p. 3-22.
- LUSSIER, J. *et al.* 1997. *Les projets de développement de Sainte-Clotilde de Beauce pour 1997, 1998 et 1999*, Université Laval, Faculté des sciences de l'administration.
- MAGUIRE, Patricia (1987). *Doing Participatory Research : a Feminist Approach*, Amherst, University of Massachusetts, School of Education, Center for International Education, 305p.
- MORIN, André (1992a). *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Méthodologie et études de cas*, Laval, Éditions Agence d'Arc, Vol. 1, 222p.
- MORIN, André (1992b). *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Théorie et rédaction du rapport*, Laval, Éditions Agence d'Arc, Vol. 2, 201p.
- MULLER, Robert (1992). *The Birth of a Global Civilization With Proposals for a New Political System for Planet Earth*, USA, World Happiness and Cooperation, 138p.
- PACE, Larry A. et Dominique ARGONA (1991). «Participatory Action Research : a View from Xerox». In WHYTE, William Foote *et al.* *Participatory Action Research*, Calif, Sage Publications.
- PARK, Peter *et al* (1993). *Voices of Change : Participatory Research in the United States and Canada*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey, 203p.
- PRETTY, Jules N., Irene GUIJT, John THOMPSON et Ian SCOONES (s. d.). *A Trainer's Guide for Participatory Learning and Action*, IIED Participatory Methodology Series, England, IIED.

- RAHMAN, Muhammad Anisur (1993). *People's Self-Development : Perspectives on Participatory Action Research ; A Journey Through Experience*, NJ, Zed Books, Dhaka, University Press, 234p.
- RENNIE, Keith et Naresh SINGH (1996). *Participatory Research for Sustainable Livelihoods. A Guidebook for Field Projects*, Winnipeg, International Institute for Sustainable Development, 122p.
- SANFORD, N. (1981). «A Model for Action Research» in REASON, Peter, John Rowan *et al. Human Inquiry : a Sourcebook of New Paradigm Research*, Chichester [Eng.], John Wiley & Sons, p. 173-182.
- SCHENSUL, Jean J., Donald D. STULL *et al.* (1987). *Collaborative Research and Social Change : Applied Anthropology in Action*, Westview Special Studies in Anthropology, Boulder, Westview Press, 265p.
- SCHÖN, Donald A. (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Trad. Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon, coll. Formation des maîtres, Montréal, Éditions logiques, 418p.
- SHOR, Ira (1992). *Empowering Education : Critical Teaching for Social Change*. Chicago, University of Chicago Press, 286p.
- SINGH, Naresh et Vangile TITI (1995). *Empowerment Towards Sustainable Development*, Winnipeg, International Institute for Sustainable Development et Fernwood Publishing, 198p.
- SOLORZANO, Daniel G. (1989). « Teaching and Social Change : Reflections on a Freirean Approach in a College Classroom », *Teaching Sociology*, vol. 17, n° 2, p. 218-225.
- STRAUSS, Anselm L (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge University Press, 317p.
- STRAUSS, Anselm L. et Juliet CORBIN (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, California, Sage publications, 270p.
- STRAUSS, Anselm et Juliet CORBIN (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage publication, 312p.

VERHAS, Michel, Lucie GELINEAU et Danielle DURAND (1996). *Le rapport du chercheur avec son terrain*. Travail de session, méthodologie de la recherche appliquée SHA 7040. Non publié.

VIGEANT, Paulette (1995). *L'interdépendance : un concept clé de l'éducation dans une perspective mondiale*. Document de travail. 21p.

WILBER, Ken (1997). *Une brève histoire de tout*, Trad. Marie-Andrée Dionne, Québec, Éditions de Mortagne, 452p.

WHYTE, William Foote *et al.* (1991). *Participatory Action Research*, California, Sage Publications, 247p.

(s. d.). *Community Adaptation and Sustainable Livelihood*, International Institute for Sustainable Development – IISD, <http://lisdl.iisd.ca/about/cas1.html>.

(s. d.). International Institute for Environment and Development, Resource Centre for Participatory Learning and Action, U.K., <http://oneworld.org/iied/resource/pla.html>

(s. d.) Mosaic.net International Inc, Canada, <http://www.mosaic-net-intl.ca/home.html>

(s. d.) University of Guelph, Canada, <http://edg.res.uoguelph.ca/~pi/library/r-partic.html>.

ANNEXES

ANNEXE 1 : PRÉCISIONS SUR LE STAGE D'ÉTUDES EN ÉCOLOGIE CULTURELLE

À l'automne 1993, trois professeurs de biologie du collège Lionel-Groulx mettent sur pied un stage d'études en sciences naturelles qui s'inscrit dans le mouvement d'une éducation pour une perspective mondiale. Les élèves qui y participent se retrouvent pour deux semaines au Costa Rica, où ils sont initiés à la recherche en écologie tropicale.

En 1996, deux professeurs d'anthropologie se joignent à l'équipe dans le but de mettre en lumière la dimension interculturelle de l'expérience. Le stage prend ainsi une couleur interdisciplinaire inusitée en milieu collégial, permettant d'allier des intérêts propres aux cursus des sciences naturelles à ceux des sciences humaines. À la même époque, un organisme communautaire costaricien est associé au projet, ce qui permet aux participants de vivre une partie de leur expérience en famille et de goûter ainsi à la vie quotidienne. Ce partenaire, TAIS (Fundación Taller Internacional de Servicios), est activement engagé dans le développement durable et équitable de la communauté de Los Sitios de Moravia.

Les élèves inscrits à ce stage se voient créditer deux cours complémentaires : un en anthropologie et un en biologie. En plus du stage à l'étranger, du temps est imparti lors des sessions d'automne et d'hiver pour la préparation terrain, le tutorat, les enseignements d'appoint et l'intégration des acquis.

La genèse de ce stage a été fortement marquée par les Instituts d'été au Costa Rica et au Nicaragua du Centre de recherches pour le développement international (CRDI), instituts dont nous fûmes la coordinatrice. Les trois professeurs de

biologie impliqués ont suivi ces formations, tour à tour, de 1993 à 1995. Une des conditions liées à la participation de ces instituts était la réalisation d'une activité de dissémination. C'est dans ce contexte que le stage d'études en écologie culturelle vit le jour. Les professeurs ont souhaité mettre de l'avant dans ce stage certaines idées chères au CRDI : la reconnaissance de la compétence scientifique des chercheurs du Sud, l'importance du travail en partenariat (Sud / Nord, Sud / Sud, chercheurs / communautés³⁹) pour la résolution des macroproblèmes mondiaux et des problématiques locales, et la sensibilisation à un développement durable et équitable. Plusieurs des contacts initiaux pour la mise en place du stage ont de plus été établis auprès des chercheurs et spécialistes qui ont participé à titre de personnes-ressources aux instituts d'été du CRDI.

Bibliographie

LEGENDRE, Rénald *et al* (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, coll. Le Défi éducatif, Montréal, Guérin/Eska, 1500p.

BERTRAND, Yves et Paul VALOIS (1992). *École et sociétés*, Laval (Québec), Éditions Agence d'Arc, 272 p.

³⁹ Le terme communauté dans le cadre de ce travail prend divers sens. Il se rapporte parfois à « un ensemble homogène, unité harmonieuse qui s'organise en fonction de la tradition » (Ferdinand Tönnies in Legendre, 1993 : 215). Nous l'employons dans ce sens lorsque nous nous référons aux travaux de recherche effectués dans le cadre d'activités de développement international où l'expression est d'usage. Ailleurs dans cet ouvrage, le terme communauté prend également une dimension humaniste et écologique; l'accent repose non plus sur la tradition mais sur la valorisation de nouveaux liens d'interdépendance, sur la mutualité au milieu biophysique des personnes et l'union de l'ensemble qu'ils forment (ex.: Bertrand et Valois, 1992 : 193-195). Nous l'employons dans ce sens lorsque nous nous référons au paradigme d'un développement durable et équitable.

ANNEXE 2 : LES DÉFIS ÉDUCATIFS D'UN DÉVELOPPEMENT DURABLE ET ÉQUITABLE

Le concept de développement durable et équitable est le fruit d'une réflexion concertée entre le milieu scientifique, les organismes internationaux, les gouvernements, les ONGs et les entreprises, en réponse à un constat de crise planétaire majeure. Plusieurs de ces intervenants soutiennent que la transition vers un développement durable et équitable est impérative et vitale et, à ce titre, identifient l'éducation comme un acteur clé pour y parvenir. Or l'éducation a plutôt été jusqu'à ce jour associée à la reproduction du fait social plutôt qu'à sa production. Comment répondre à cette nouvelle exigence? Voyons plus en détails cette trame de fond sur laquelle s'inscrit le questionnement des professeurs du collège Lionel-Groulx, en nous penchant plus particulièrement sur le constat de crise, l'essor du concept de développement durable et équitable, et le rôle perçu de l'éducation dans la mise en application de ce concept.

Constat de crise planétaire

Ces 25 dernières années, de nombreux cris d'alarme furent lancés en regard des répercussions sociales, économiques, culturelles et environnementales de la mondialisation et de l'accroissement, en nombre et en importance, des macroproblèmes mondiaux (Ex. : Groupe de Lisbonne, 1995; Commission sur les pays en développement et les changements de l'environnement planétaire, 1992; Brundtland, 1987; Meadows, Meadows, Rander et Behrens III, 1972).

Le constat de ces nombreux comités et rapports est simple et précis : le monde actuel est confronté à des problèmes d'une ampleur inégalée qui risquent fort d'entraîner le bris du fragile équilibre des écologies humaine et terrestre à moins que des mesures importantes ne soient prises et que des gestes ne soient posés. Trois exemples, parmi de nombreux autres, peuvent illustrer ce constat de crise.

Pression de la croissance démographique

En 1900, la Terre hébergeait 1,6 milliard d'hommes. En 1960, on en dénombrait 3 milliards; en 1999, 6 milliards. Cette tendance à la croissance se poursuit, principalement dans les pays dits en voie de développement. Les projections pour l'an 2025 frisent les 8 milliards de personnes (Nations Unies, en ligne, 1998). En d'autres mots, cette croissance suppose, d'ici 2028, la création de 2 500 villes de la taille de Montréal. On peut imaginer le défi que cette croissance démographique représente en matière de mise en place d'infrastructures, de création d'emplois, d'accès à l'éducation et aux soins de santé, d'utilisation des ressources, de production alimentaire et d'approvisionnement en eau (L'Horloge mondiale, 1997; World Resources Institute, 1996).

Dégradation des sols fertiles

Les sols fertiles ne représentent que trois pour cent de la surface du globe et ceux-ci rétrécissent comme peau de chagrin. Sous la charge d'une activité humaine débridée, combinée à certains phénomènes naturels, ces sols s'érodent, s'épuisent, sont contaminés ou se gorgent de sels minéraux. Des terrains autrefois verdoyants se transforment peu à peu en zones désertiques. On calcule qu'un hectare de ces terres productives (soit des terres arables, des pâturages et des forêts) est perdu toutes les 7,67 secondes (L'Horloge mondiale, 1997), soit un territoire équivalent à sept fois l'île du Prince-Édouard par année. Avec la baisse de la fertilité des sols, l'accès à la nourriture, l'approvisionnement en bois de chauffage⁴⁰ et en matériaux de construction deviennent problématiques tout comme le potentiel des zones boisées à remplir leur rôle dans le maintien des niveaux de précipitation, dans le contrôle des inondations et de l'érosion, et dans la conservation de la qualité de l'air (L'Horloge mondiale, 1997).

⁴⁰ Au début des années 80, on calculait que 90 % de la population des pays dits en développement dépendait du bois et du charbon de bois pour la cuisson des aliments (Carrier *et al.*, 1986 : 50).

Poids de la consommation

Mathis Wackernagel, du groupe d'Études sur l'aménagement de collectivités saines et viables attaché à l'Université de Colombie-Britannique, a mis au point une intéressante méthode pour évaluer l'impact environnemental de la consommation. Différents modes de consommation humaine (nourriture, logement, transport, biens de consommation, services) sont convertis en superficie des terres nécessaires à la production de biens, à leur distribution et à l'absorption des déchets engendrés. Cette superficie des terres représente, pour l'équipe de Wackernagel, la capacité de charge appropriée (*appropriated carrying capacity*) ou plus simplement, selon un terme imagé, l'empreinte écologique d'une collectivité. Les résultats obtenus questionnent le modèle nord-américain de développement économique reposant sur la croissance des marchés de biens de consommation. Leur conclusion est lapidaire : si l'ensemble des terriens vivait comme un canadien moyen⁴¹ (en soit une aspiration des plus légitimes), il faudrait pour ce faire les ressources naturelles d'au moins trois planètes Terre (Wackernagel, s. d.: 3)⁴².

Du constat de crise à l'élaboration de solutions

Dans le cadre de consultations internationales⁴³, on chercha à identifier des moyens pour remédier au sombre tableau dressé. De cette concertation émergea un nouvel objectif d'actions, soit celui du développement durable et équitable, qui permet de répondre aux besoins des générations présentes tout en permettant aux générations futures de répondre aux leurs.

⁴¹ Famille canadienne moyenne (soit 2,72 personnes) : dépenses annuelles du ménage = 37 000 \$ (Wackernagel, d.i. : 4).

⁴² Depuis, les travaux de Mathis Wackernagel ont été traduits et publiés aux éditions écosociété : Wackernagel, Mathis et William Rees. *Notre empreinte écologique*. Écosociété. 1999. 216p.

⁴³ Notamment lors de la Commission mondiale des Nations Unies sur l'environnement et le développement et la deuxième conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement tenue à Río en 1992.

Le paradigme émergent du développement durable cherche à élaborer des stratégies et des outils pour répondre à cinq exigences générales :

8. l'intégration de la conservation dans le développement;
9. la satisfaction des besoins humains fondamentaux;
10. la réalisation des principes d'équité et de justice sociale;
11. la prévision de disposition en faveur de l'autodétermination sociale et de la diversité culturelle;
12. la sauvegarde de l'intégrité écologique.

Ces défis sont si fortement imbriqués qu'il serait difficile, et même contre-productif, de les hiérarchiser ou de les mettre dans un ordre de priorités. Chacun d'entre eux est à la fois un but en soi [sic] et un préalable pour la réalisation des autres (World Conservation Strategy in Brooks, 1990 : 24).

En dépit de la controverse entourant cet objectif d'un développement durable et équitable, plusieurs pays s'engagèrent moralement, dans le cadre de la Déclaration de Río en 1992, à tendre vers un développement durable et à éliminer la pauvreté. Un plan d'action international pour sa mise en place fut élaboré. Appelé *Actions 21* ou *Agenda 21*, ce plan présente une série de mesures diverses permettant aux pays signataires de réaliser un développement durable et équitable (World Resources Institute, 1992). Parallèlement, plus d'une centaine de pays ont mis sur pied diverses tables rondes et comités pour identifier des moyens de passer de la parole aux actes (Trisoglio et Kate, 1995).

Le rôle de l'éducation dans le cadre de l'instauration d'un développement durable et équitable

Pour qu'un développement durable puisse voir le jour, politiciens, gens d'affaires et populations locales doivent travailler de concert. Au niveau individuel, ce virage implique également des changements importants et fondamentaux en ce qui concerne la perception de la qualité de vie, les valeurs et les habitudes de vie. Comment y arriver? L'éducation à ce titre est perçue comme :

essentielle pour promouvoir un développement soutenable et pour améliorer la possibilité qu'ont les personnes d'affronter des problèmes liés à l'environnement et au développement [...] de changer des attitudes [...] pour acquérir une conscience éthique et environnementale des valeurs, attitudes, capacités et des comportements en harmonie avec la notion de développement soutenable, et pour une participation publique et efficace dans la prise de décision (*Agenda 21 in* Lainé, 1993 : 412).

La grande majorité des institutions ou entités impliquées dans la réflexion portant sur la mondialisation et les défis qu'elle comporte tiennent un discours similaire. Ainsi, dans le cadre du rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (ou Commission Delors), on retrouve :

L'idée s'impose de plus en plus fortement qu'elle [l'éducation] constitue l'une des plus puissantes armes dont nous disposons pour modeler l'avenir - ou, plus modestement, pour nous piloter vers le futur en suivant les courants porteurs et en tentant d'éviter les écueils. » Une des responsabilités fondamentales de l'éducation est de « devoir préparer le changement [...] qu'il s'agisse des valeurs individuelles ou sociales, de la structure des familles, du rôle des femmes, de la place faite aux minorités, des problèmes de l'urbanisation ou de l'environnement (Delors, 1996a : 6).

Et Delors (1996b) de conclure que l'éducation doit être le lieu de formation des acteurs du futur.

Ces déclarations demeurent toutefois ambiguës car le terme « éducation » n'y est point défini. Or celui-ci peut embrasser nombre de sens : socialisation, enculturation, information médiatisée, éducation non formelle, éducation permanente et bien sûr éducation formelle institutionnelle. À quelle éducation ces déclarations se réfèrent-elles? Bien que l'éducation ne puisse être réduite à l'école, le système scolaire demeure le lieu où s'effectue, du moins dans les pays industrialisés libéraux, le transfert formel des connaissances. Il demeure la voie royale par laquelle toute jeune personne doit cheminer. Même des formes connexes telle l'éducation permanente y sont en grande partie récupérées. Or l'école, du moins dans la tradition sociologique, est généralement perçue comme

reproductrice du fait social⁴⁴. Peut-on dès lors envisager qu'elle puisse soudainement contribuer aux changements sociaux tels que prisés par les organismes ci-dessus mentionnés, en favorisant l'élection de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes?

Le rôle de l'éducation dans le changement social

Plusieurs se sont penchés sur le rôle que devrait jouer l'école dans le changement social, entre autres les « constructionnistes » aux États-Unis (ex. : Brameld, 1957), certains anthropologues (Camilleri [1985], Nash [1974], Singleton [1974]) ou, plus récemment au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1990) et des chercheurs tels Guy Bourgeault et Linda Pietrantonio (1996), Gilles Bonneau (1995) et Charles E. Caouette (1992). Si plusieurs prennent position en faveur d'un rôle actif de l'école dans le changement social, si certains émettent des idées et conçoivent des projets sur les façons d'y parvenir, bien peu, du moins dans le cadre des textes que nous avons pu recenser, ont tenté de démontrer et d'étayer cette thèse que l'école peut jouer un rôle dans la production du social, au même titre que le fut sa fonction de reproduction du social⁴⁵. Yves Bertrand et Paul Valois (1992) ont apporté, en ce sens, une des rares contributions que nous avons recensées.

Bertrand et Valois, dans leur ouvrage *École et sociétés* (1992), s'interrogent sur la nature des liens reliant les organisations éducatives aux structures sociales. Dans le cadre de leur analyse, ils considèrent le système éducatif en tant que sous-système socioculturel. En tant que tel, le système éducatif entretient des rapports à double sens avec la société dans laquelle il s'inscrit. Le champ paradigmatique dominant

⁴⁴ Sur la reproduction du social et la perpétuation des inégalités sociales par l'école, voir notamment: Morrow et Torres, 1995; Bowles et Gintis, 1976; Banks et Finlayson, 1973; Bourdieu et Passeron, 1964; Bendix et Lipset, 1959; Durkheim, [1920] 1985.

⁴⁵ Même dans le cadre de la littérature sociologique consultée portant sur le changement social, les références à l'éducation comme facteur de changement se sont faites plutôt rares et ponctuelles.

de la société définit en principe les finalités du système éducatif en lui offrant des balises sur la conception de la connaissance, sur la conception des relations entre la personne, la société et la nature, sur la nature des valeurs et des intérêts à privilégier, sur les façons de faire et sur le sens à donner à l'ensemble de l'activité humaine. En retour, le système éducatif peut avoir un impact déterminant sur le social en allouant un regard critique et en permettant une mise à distance, jouant ainsi un rôle créateur ou régénérateur des politiques sociales et culturelles (Bertrand et Valois, 1992).

L'acte éducatif producteur de nouvelles réalités demeure toutefois en marge de la culture éducative prépondérante. Celle-ci vise plutôt à reproduire le paradigme socioculturel dominant ou encore à adapter des structures et des stratégies éducatives sans pour autant remettre en cause les orientations fondamentales qui les sous-tendent. Bertrand et Valois (1992 : 50) identifient deux principaux paradigmes éducationnels représentatifs de cette culture éducative dominante, soit *le paradigme rationnel centré sur la transmission de la connaissance et des valeurs de la société industrielle et le paradigme technologique centré sur l'utilisation de la technologie éducationnelle*.

Les activités éducatrices créatrices de nouvelles réalités sociales sont, quant à elles, regroupées sous trois contre-paradigmes éducationnels: *le paradigme humaniste visant la croissance de la personne, le paradigme socio-interactionnel préoccupé essentiellement par l'abolition de l'exploitation entre les humains et le paradigme inventif centré sur la création de communautés de personnes* (Ibid., 50). Les approches pédagogiques relevant des contre-paradigmes socio-interactionnel et inventif seraient plus aptes à véhiculer les valeurs et les attitudes propres à l'émergence de communautés durables et équitables.

L'école doit donc et pourrait donc contribuer au changement social nécessaire à l'instauration d'un développement durable et équitable. Mais les attitudes et les

moyens à privilégier pour y parvenir demeurent vagues. La recherche-action participative proposée pourrait apporter quelques éclaircissements à ce sujet.

Bibliographie

ALSCHULER, Alfred S. (1980). *School Discipline : A Socially Literate Solution*, New York, McGraw-Hill, 215p.

BANKS, Olive et Douglas FINLAYSON (1973). *Success and Failure in the Secondary School : an Interdisciplinary Approach to School Achievement*, Londres, Methuen & co, 259p.

BENDIX, Reinhard et Seymour Martin LIPSET (1959). *Social Mobility in Industrial Society*, Publication of the Institute of Industrial Relations, Berkeley, University of California Press, 309p.

BERTRAND, Yves et Paul VALOIS (1992). *École et sociétés*, Laval (Québec), Éditions Agence d'Arc, 272 p.

BOURDIEU, Pierre et Jean Claude PASSERON (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, coll. Le Sens commun, Paris, Éditions de Minuit, 189p.

BOURGEAULT, Guy et Linda PIETRANTONIO (1996). «L'école dans une société pluraliste et 'l'indépendance morale des individus'» in GAGNON, France, Marie MC ANDREW et Michel PAGÉ. *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*, coll. Éthikè, Québec, Harmattan, p. 231-254.

BOWLES, Samuel et Herbert GINTIS (1976). *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books/Harper, 340p.

BRAMELD, Theodore (1957). *Cultural Foundations of Education : an Interdisciplinary Exploration*, New York, Harper & Row, 330p.

BROOKS, David (1990). «Au-delà des slogans : que signifie exactement le développement durable», *Le CRDI explore*, Vol. 18, n^o4, octobre, p. 24-25.

BRUNDTLAND, Gro Harlem (1987). Notre avenir à tous / Rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, coll. UNEP 021, Genève, Nations Unies, 458p.

CAMILLERI, Carmel (1985). Anthropologie culturelle et éducation. Bureau international d'éducation, Paris, Lausanne, UNESCO - Delachaux & Niestlé, 162p.

CAOINETTE, Charles E. (1992). Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société, Québec, VLB éditeur, 262 p.

CARRIER, François, Lucie GÉLINEAU, Colette CASAVANT, Sylvaine DE PLAEN et Anoucheh MACHOUF (1986). « Alimentation et faim, Agriculture et monde rural, Environnement et ressources naturelles », Ressources pour une éducation à la compréhension internationale, Montréal, Atelier Sud-Nord, cahier 6, 54p.

Commission sur les pays en développement et les changements de l'environnement planétaire (1992). Pour l'amour de la Terre, Ottawa, Éditions du Méridien et du CRDI, 189 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, les Publications du Québec, 52p.

DELORS, Jacques et al. (1996a). L'Éducation. Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions Odile Jacob / Éditions UNESCO, 312 p.

DELORS, Jacques (1996b). «Former les acteurs du futur», Le Courrier de l'UNESCO, Avril 1996, p. 6-11.

DEWEY, John (1966 [1916]). *Democracy and Education : an Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Free Press, 378p.

DURKHEIM, Émile (1985). Éducation et sociologie, 5^e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 130p.

Groupe de Lisbonne (1995). Limites à la compétitivité. Vers un nouveau contrat mondial, Montréal, Boréal, 225p.

- LAINÉ, Kathleen Kelley (1993). «Un Projet de l'OCDE 'Action de l'École en faveur de l'environnement' » in BEAUD, Michel, Calliope BEAUD et Mohamed LARBI BOUGUERRA. *L'État de l'environnement dans le monde*, Paris, La découverte / FPH, p. 412-414.
- MEADOWS, Donella H., Dennis L. MEADOWS, Jørgens RANDER et Williams W. BEHRENS III (1972). « Rapport sur les limites de la croissance » in *Halte à la croissance*, Trad. Jacques Delaunay, coll. Écologie, Paris, Fayard, p.131 – 309.
- MORROW, Raymond Allen et Carlos Alberto TORRES (1995). *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, State University of New York Press, 517p.
- NASH, R.J. (1974) «The Convergence of Anthropology and Education» In SPINDLER, George Dearborn (Éd.), *Education and Cultural Process : Toward an Anthropology of Education*, New York, Montréal, Holt, Rinehart and Winston.
- Nations Unies, Population Division Department of Economic and Social Affairs. World Population “Growth from year 0 to 2050” in *United Nations Population information Network*, [en ligne] <http://www.popin.org/pop1998/4.htm>. Page consultée le 4 décembre 2000.
- SINGLETON, John (1974). «Implications of Education as Cultural Transmission» in SPINDLER, George Dearborn (Éd.), *Education and Cultural Process : Toward an Anthropology of Education*, New York, Montréal, Holt, Rinehart and Winston.
- TRISOGLIO, Alex et Kerry Ten KATE (1995). « Environmental Strategies. The UN and Sustainable Development : the next 50 years », *Écodécision*, n°15, hiver, p. 18-19.
- WACKERNAGEL, Mathis (s. d.). «How Big is Our Ecological Footprint. Using the Concept of Appropriated Carrying Capacity for Measuring Sustainability », *Sustainable Consumption and Production*, Institut international pour le développement durable – IISD, <http://www.iisd.ca/linkages/consume/mwfoot.html>
- World Resources Institute (1992). *The 1993 Information Please Environmental Almanac*, Boston, Houghton Mifflin Company, 656p.

World Resources Institute (1996). « Population and Human Development », The Urban Environment, <http://www.wri.org/wri/wr-96-97/hd-txt2.html>.

1997. L'Horloge mondiale, Centre de recherches pour le développement international, <http://www.idrc.ca>.

ANNEXE 3 : SESSIONS DE TRAVAIL TENUES DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE, COLLÈGE LIONEL-GROULX***Sessions 1997-1998***

- 20 août : contrat de travail
- 17 septembre : ligne de vie
- 09 octobre : ligne de vie (suite)
- 22 octobre : profil du stage (valeurs, principes et prospective)
- 03 décembre : profil du stage (modèles de société sous-jacents)
- 28 janvier : bilan du stage 1998
- 11 février : procédurier
- 15 avril : problématiques de recherche
- 29 avril : bilan et orientations de travail pour la RAP
- 13 mai : objectifs du stage et discussion sur la conscientisation

Sessions : 1998-1999

- 29 septembre : objectifs du stage (suite)
- 27 octobre : freins et incitants au projet éducatif

- 01 décembre : objectifs (suite) et ébauche d'un plan directeur
- 02 février : bilan du stage 1999
- 09 mars : bilan du stage 1999
- 13 avril : transfert des acquis vers l'action dans le cadre du stage
- 20 mai : objectifs du stage (suite et fin)

ANNEXE 4 : DIRECTIVES DONNÉES POUR LE JOURNAL DE BORD***1997-1998 - Consignes préliminaires***

Prière de consigner dans ce cahier :

- Toute action posée, en lien avec le stage et le processus de recherche ; préciser sa raison d'être, les difficultés ou succès encourus
- Toute réflexion en lien avec le stage
- Le nom ou fonction des personnes avec lesquelles vous entrez ou désirez entrer en contact, en lien avec ce stage
- Lieux, dates et durées

Avril 1998 – septembre 1999 – Grille d'observations et de réflexions remise à chaque rencontre (Élaborée à partir de Morin, 1992a).

Rencontre du :

Journal de bord (Collectif)

Suite à chaque rencontre de travail en lien avec la recherche-action participative

Date :

Heure :

1.Observations et réflexions sur... :

(La nature de l'activité, vos perceptions, vos craintes, vos coups de coeur, vos aspirations, vos attentes, vos suggestions, autres informations, etc.)

1.a) le contenu de l'activité

1.b) la méthodologie employée :

1.c) la participation :

Rencontre du :

Observations et réflexions sur... (Suite) :

(la nature de l'activité, vos craintes, vos coups de coeur, vos aspirations, vos attentes, vos suggestions, autres informations, etc.)

1.d) la conscientisation

(De quoi avez-vous pris conscience ou pris connaissance ? Qu'avez-vous précisé ?)

1.e) la problématique abordée (Y-a-t-il un problème ou une problématique qui a particulièrement retenu votre attention ? Si oui, comment et pourquoi ?) :

1.f) l'Action proposée (une action commence-t-elle à se dessiner ? Quelle forme devrait-t-elle prendre ? Comment vous positionner vous face à celle-ci ?) :

1.g) la résolution d'un problème :

Rencontre du :

Observations et réflexions sur... (suite) :

(la nature de l'activité, vos craintes, vos coups de coeur, vos aspirations, vos attentes, vos suggestions, autres informations, etc.)

1. *la nature des décisions prises au cours de l'activité ou des activités précédentes et leurs impacts :*

2. Suggestions ou besoins particuliers ?

Journal de bord (Lucie)

Date :

Heure :

Présences :

Activités prévues pour la rencontre (Observations) :

Objet et ordre du jour :

Objectifs :

Mes attentes, mes peurs, mon angle d'attaque, les techniques prévues, mes aspirations :

Activités réalisées (Observations) :

Décisions prises :

Déroulement des activités : climat, réactions des gens (verbales et non-verbales)

Mon attitude, mes actions, mes craintes et enthousiasmes en cours d'activités

Résultats ou points pertinents (Interprétations personnelles, réflexions sur...) :

la méthodologie employée :

mon intervention :

la participation :

la conscientisation

la compréhension du problème :

l'action :

la résolution du problème :

la nature des décisions prises et leurs impacts :

Théories possibles :

Approches d'intervention (Méthodes et RAP) :

La participation et le processus décisionnel et de développement

La conscientisation

L'action

L'analyse

Été 1998 – Consignes pour la rencontre de septembre

1. Rédigez votre liste d'objectifs permettant de donner jour à la projection idéale du stage en écologie culturelle. Je répète : **ces objectifs doivent être ceux du stage idéal**. Pour les rédiger, inspirez-vous du travail réalisé lors de la rencontre du 13 mai dernier, de la liste qui fut distribuée des objectifs issus des plans de cours antérieurs, et du schéma en votre possession dressant les principales composantes identifiées ayant trait à la projection du stage en écologie culturelle.
2. En dressant votre liste des objectifs, portez une attention particulière aux verbes opératoires utilisés. (i.e. : percevoir, discriminer, identifier, nommer, distinguer, se rappeler, reconstituer; comparer, contraster, opposer, explorer, organiser, analyser, inférer; évaluer, juger, découvrir, faire des hypothèses, abstraire, intégrer, définir; généraliser, créer, inventer, concevoir, faire la synthèse, élaborer, produire, etc..) (« Objectif opératoire » in Legendre *et al*, 1993).
3. Pour chaque objectif, identifiez les activités pédagogiques qui permettraient l'atteinte de ces objectifs et les moyens d'évaluation envisagés. N'hésitez pas à mettre sur papier toutes vos idées même celles qui vous paraissent les plus fantaisistes. Elles peuvent servir de déclencheur.
4. Préciser le contenu de chacun des objectifs en dressant un portrait⁴⁶ :
 - ⇒ de la compétence minimale;
 - ⇒ de la compétence insuffisante (échec);
 - ⇒ de la compétence supérieure;

⁴⁶ Exercice inspiré d'un document tiré de *Pédagogie collégiale*, AQPC, 1998.

⇒ de la compétence moyenne.

5. Me faire parvenir au plus tard, le vendredi 18 septembre, par courriel ou télécopieur, votre liste personnelle. Je compilerai le tout. Il est essentiel que je reçoive cette liste avant la tenue de l'activité.
6. En rédigeant vos objectifs, s.v.p. noter sur une feuille que vous conserverez à la portée de la main, les éléments de réponse qui vous viennent spontanément en tête en regard des questions mentionnées au point 3. Ceci facilitera et accélérera la constitution de la matrice des objectifs de recherche et de formation.

Septembre 1998

Comment dans vos activités quotidiennes d'enseignant, percevez-vous les retombées de votre réflexion en lien avec le stage ? Quelle forme prend votre engagement professionnel face aux grandes compétences énoncées?

Novembre 1998

1. Point de mire : ce que le projet de bonification du stage d'écologie culturelle me fait vivre et apprendre....
2. Identifier les qualités et valeurs propres à la compétence visée « Devenir citoyen du monde dans une perspective de développement durable et équitable »; Comment les vivez-vous dans le cadre de vos activités quotidiennes d'enseignement? Cohérence / incohérence? etc.

Décembre 1998 – Janvier 1999

1. Point de mire : ce que le projet de bonification du stage d'écologie culturelle me fait vivre et apprendre...
2. Suite à la mise en lumière des qualités et valeurs propres à la compétence visées : « Devenir citoyen du monde dans une perspective de développement durable et équitable » et votre façon de les vivre dans vos activités quotidiennes d'enseignement (voir journal de bord nov. 98) quel est l'impact de cette mise en lumière sur : a) votre façon d'enseigner ; b) votre façon de concevoir le stage; c) votre vie professionnelle au sens large (rapport avec l'administration, collègues, parascolaires, etc.)

Février Mars 1999

1. Qu'avez-vous retiré de votre participation au collectif?
2. Comment avez-vous vécu votre participation au collectif? (Moments forts; moments difficiles; discussions clés)

ANNEXE 5 : CONTRAT D'ENTENTE SIGNÉ PAR LES PARTICIPANTS AU PROJET DE RAP « BONIFICATION DU STAGE D'ÉCOLOGIE CULTURELLE »

Projet de recherche action participative
Bonification du stage d'écologie culturelle

Contrat d'ententes* entre Lucie Gélinau, étudiante-chercheuse, Université de Montréal
et Claude Bourque, Christiane Carrère, Pierre Guernier, Pierre Masse et Jean Thibeault, professeurs du collège
Lionel Groulx **

Durée prévue du projet : Septembre 1997 à juin 1999

Modalités de prise de décisions :

Lorsque possible : recherche de l'unanimité dans la prise de décisions ;
Lorsque litigieux, vote à la majorité. Lorsque le vote porte sur le projet de recherche, l'ensemble des membres du collectif de recherche (L. Gélinau, C. Bourque, C. Carrère, P. Guernier, P. Masse & J. Thibeault) peut voter.
Lorsque le vote porte sur une composante du stage, L. Gélinau, s'abstiendra de voter.

Rôle du collectif de recherche

Les membres du comité de recherche s'engagent à :

- Définir la problématique de recherche ; définir et concevoir les outils de cueillette de données ; participer à la cueillette des données ; participer activement à l'analyse des données ; définir les applications résultant des résultats de la recherche.
- Superviser le déroulement du projet et le modifier au besoin.
- Adopter un comportement éthique, notamment en respectant et protégeant la confidentialité des répondants et des données.

C. Bourque, C. Carrère, P. Guernier, P. Masse & J. Thibeault s'engagent plus spécifiquement à :

- participer activement aux réunions de travail et ce, sur une base régulière ;
- dans le cadre de ces rencontres, amener leur input au niveau de la définition des paramètres (problématique, grille d'analyse), à la gestion du projet, à l'analyse des données, à la définition des applications ;
- participer à la cueillette des données auprès des différents groupes-cibles identifiés ;
- participer à titre de personne-ressource à des colloques ;
- contribuer, si désiré, à la rédaction d'articles de vulgarisation.

L. Gélinau s'engage plus spécifiquement, dans le cadre de cette recherche de bonification à :

- animer les rencontres ;
- amener ses inputs au niveau de la définition des paramètres (problématique, grille d'analyse), à la gestion du projet, à l'analyse des données ;
- effectuer la revue de littérature ;
- participer à la cueillette des données auprès des différents groupes-cibles identifiés ;
- compiler les données ;
- structurer l'information amassée ;
- effectuer l'analyse informatisée des données ;
- fournir une aide technique pour d'éventuelles demandes de subventions ;
- favoriser la visibilité de ce projet dans le cadre de projets et de colloques ;
- rédiger des articles et les rapports finaux.

Il est entendu que les résultats issus de cette recherche portant sur la bonification du stage en écologie culturelle seront attribués à l'ensemble des membres du collectif de recherche

Il est entendu que le projet de recherche doctoral de Lucie Gélinau portera à la fois sur la bonification du stage en écologie culturelle et l'analyse du processus adopté pour cette bonification. (Voir protocole du projet de thèse)

* Les modalités du présent contrat de recherche sont sujets à changement

** De nouvelles personnes pourraient être invitées à se joindre aux personnes ci-dessus mentionnées.

Handwritten signatures of the participants: Jean Thibeault, Claude Bourque, Pierre Masse, and Lucie Gélinau.

ANNEXE 6 : PLAN DE COURS DU PERFORMA « LIENS ÉCOLE-COLLECTIVITÉ ET APPLICATIONS PÉDAGOGIQUES »

Faculté d'éducation UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE

**PERFORMA
CPE COLLÉGIAL**

PLAN DE COURS D'UNE ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE (Grille A)

1. Titre-maison de l'activité : Liens école-collectivité et applications pédagogiques

Sigle : ADP 353 Nombre de crédits : 3 Session et année : HIV-1998

2. Description de l'activité (Sommaire des objectifs et contenus)

Ce cours performa s'inscrit dans le cadre d'une recherche action participative visant à identifier et développer diverses avenues et approches qui pourraient contribuer à la bonification d'un stage en écologie culturelle et l'amener à jouer un rôle transformateur auprès de la région des Basses Laurentides, en matière de développement durable et équitable. L'activité performa permettra de consolider l'apprentissage lié à cette activité de recherche, initiée en août 1997.

L'activité pédagogique poursuit un double objectif :

- Développer des habiletés permettant d'élaborer une problématique de recherche et construire les instruments de cueillette de données et d'analyse;
- Approfondir diverses problématiques pédagogiques jugées importantes par l'équipe dont répond le projet Cours écologie culturelle au Costa Rica, notamment :
 1. Clarifier les philosophies, valeurs, approches pédagogiques et conceptions de l'encadrement étudiant partagées par l'équipe;
 2. Susciter une réflexion critique sur les obstacles et les exigences liés à l'innovation pédagogique;
 3. Prendre connaissance de diverses approches pédagogiques en lien avec la philosophie du stage;
 4. Approfondir le concept de développement durable et équitable.

Date(s) prévue(s) : 30 janvier au 30 octobre 1998

Personne(s)-ressource(s) : LUCIE GÉLINEAU

Nombre d'inscriptions prévues : 5

N° séquentiel antécédent : _____

Signature du répondant(e) local(e) : Clair Givray

Date : 15-1-98

Collège : LIONEL-GROULX

3. Origine de l'activité

Décrivez les besoins ou problèmes auxquels cette activité veut répondre et indiquez comment et par qui ces besoins ou problèmes ont été identifiés.

ANALYSE DE BESOIN

Démarche formelle informelle

Décrire brièvement la démarche

Les besoins ont été identifiés par les professeurs dont répond le stage « Écologie culturelle au Costa Rica » dans le cadre de rencontres de travail tenues dans la phase initiale d'un projet de recherche-action-participative. Ces professeurs ressentent le besoin de clarifier les objectifs de ce stage, d'approfondir les thématiques porteuses (i.e. développement durable et équitable) et de réfléchir sur l'ensemble des préoccupations pédagogiques qui doivent le soutenir. Cette réflexion est jugée d'autant plus importante que l'équipe est hétérogène : multidisciplinaire, formation variée sur les problématiques du développement durable et équitable, expériences de terrain inégales, implication disparate au niveau du stage et approches pédagogiques divergentes.

OFFRE

Proposition d'une nouvelle activité faite par le(la) répondant(e) local(e)

Reprise intégrale d'une activité déjà rodée : n° séquentiel : _____

Adaptation majeure de l'activité : n° séquentiel _____

Adaptation majeure de l'activité : n° séquentiel _____

Proposition de « reproduire » une activité d'un autre collègue

Offre de service d'une personne-ressource

DEMANDE

Suggestion d'un individu ou d'un sous-groupe

Demande d'un département : sous-groupe

Demande d'une supervision individuelle

Commentaires : La demande provient d'une équipe de profs impliqués dans un stage en écologie culturelle, provenant de deux départements : biologie et anthropologie. La personne-ressource a été proposée par l'équipe.

4. Caractéristiques de la clientèle

Nombre de participants : 5

Groupe multidisciplinaire : secteur général
 secteur professionnel
 PNE - Soutien

Groupe homogène : Département _____

Supervision individuelle : _____

Préalable : aucun
 maîtrise d'une habileté
 maîtrise d'une connaissance
 participation à une activité antérieure

Commentaires:

L'activité pédagogique est conçue pour répondre aux besoins précis de l'équipe de professeurs impliqués dans le stage d'écologie culturelle au Costa Rica. Par conséquent, cette activité touchera spécifiquement ces personnes. Toutefois, des participants intéressés par la démarche liée à la recherche-action-participative pourraient se joindre à la formation.

5. Déroulement de l'activité

Identifiez pour chaque unité fonctionnelle de l'activité (habituellement un bloc de trois (3) heures*, le(s) objectif(s) spécifique(s) poursuivi(s), le contenu visé et l'approche pédagogique prévue.

* (Dans le cas d'une activité tutorale, cette exigence n'est pas requise).

Cette activité se déroule dans le cadre d'un projet de recherche action participative amorcé en septembre 1997. L'activité Performa permettra de consolider l'apprentissage lié à cette activité de recherches.

Il s'agit d'une activité tutorale avec des activités de suivi individuel et de groupe. L'approche est constructive et coopérative. La personne-ressource joue à la fois le rôle de facilitateur et de formateur. La démarche suppose une certaine souplesse, des besoins nouveaux pouvant surgir en cours de processus.

Principaux objectifs visés :

- Développer des habiletés liées au développement d'une problématique de recherche, d'instruments de cueillette de données et d'analyse;
- Clarifier les idées pédagogiques, les philosophies, les valeurs et les conceptions de l'encadrement étudiant partagées par l'équipe;
- Susciter une réflexion critique sur les obstacles et les exigences liés à l'innovation pédagogique;
- Identifier diverses approches pédagogiques en lien avec la philosophie du stage (i.e. Pédagogie pour la résolution de problèmes communautaires);
- Identifier des façons de structurer et formaliser l'approche choisie pour encadrer les étudiants(es) avant, pendant et après le stage;
- Approfondir le concept du développement durable et équitable

6. Documentation

Identifiez le matériel.

BULL, James et al. (1988) Education in action : A community Problem solving for Schools. Thompson-Shore inc., Michigan, 424p.

ELLIS, Diana; BARNESLEY, Jan (1992) Research for Change. Participatory Action Research for Community Group. The Women's Research Centre, Canada.

HAVELOCK, Ronald (1973?). The Change Agent's Guide to Innovation in Education. Educational Technology Publications.

Le Centre national pour la viabilité (1997) Education for Deep-Sustainability. <http://www.islandnet.com/~ncfs/ncfs>

Des bibliographies détaillées seront remises aux participants.

7. Évaluation

DES APPRENTISSAGES

■ Évaluation formative :

Dans le cadre d'une activité tutorale et coopérative, en petit groupe, présence d'une évaluation continue et rétroactive.

■ Évaluation sommative : (nature et ampleur des travaux exigés et critères d'évaluation)

- Travaux :
 - 20% Formulation et élaboration d'une problématique de recherche.
Critères d'évaluation : le projet est-il opérationnel?; clarté des objectifs.
 - 30% Création d'instruments de cueillette et d'analyse.
Critères d'évaluation : pertinence et objectivité, validité.
 - 50% Outils d'encadrement des étudiants(es) et de soutien aux collaborateurs du milieu (qualité pédagogique).
- Examen : _____ intra :
 _____ final :
- Participation : _____ qualité :
 _____ auto-évaluation :

DE L'ACTIVITÉ

- Questionnaire aux participants
- Rencontre avec les participants
- Rencontre avec la personne-ressource

ANNEXE 7 : PLAN DE COURS ÉTHIQUE ET POLITIQUE, FAMILLE TECHNIQUE

Enseignement régulier

PLAN DE COURS
ÉTHIQUE ET POLITIQUE
FAMILLE TECHNIQUE

Cegep Lionel-Groulx
SESSION HIVER 1999

«Il me semble que l'on peut concevoir la dominante de la démocratie, comme mode de vie, comme la nécessaire participation de tout être humain adulte à la formation des valeurs qui règlent la vie des hommes en commun.» (John Dewey, cité par Jean-Pierre Cometti dans La philosophie anglo-saxonne, PUF, 1994, p.434)

VISION GLOBALE DU COURS

L'éthique, c'est une branche de la philosophie qui s'intéresse à toutes les situations de vie où des éléments humains doivent être pris en considération pour arriver à une décision éclairée et pour déboucher sur une action appropriée. C'est une réflexion sur la morale, sur les valeurs, sur ce qui déterminent nos comportements et nos actions. Nous allons donc travailler tout à la fois au plan éthique et au plan politique.

Pour ce faire, nous devons prendre la mesure du projet suivant : pouvons-nous agir dans nos milieux respectifs ou dans des lieux qui nous sont communs afin d'y initier certains changements, à la mesure de nos valeurs, de nos connaissances et de l'ampleur de la tâche?

Deux axes vont nous guider tout au long du cheminement que nous allons vivre ensemble : la recherche et le dialogue. Je m'explique. En ce qui a trait à la recherche, nous allons nous outiller à ce sujet et travailler dans ce contexte. Au sujet du dialogue, c'est plutôt le travail en classe qui est touché.

Finalement, la particularité du cours Éthique et politique, c'est qu'il s'attache à un programme et vise à établir des ponts avec votre formation spécifique

COMPÉTENCE À DÉVELOPPER

Comprendre le monde contemporain avec une certaine qualité éthique et y agir conséquemment.

QUELQUES DÉFINITIONS

- 1-Morale : réglementation de notre vécu personnel et collectif
- 2-Éthique : branche de la philosophie qui réfléchit sur les fondements et les enjeux de la morale
- 3-La politique : réglementation de notre vécu collectif
- 4-Le politique : en prolongement de l'éthique, une réflexion sur les fondements de l'organisation sociale et politique.

SAVOIRS, HABILITÉS ET ATTITUDES CONCERNÉS

« ...l'existence est un miracle qui s'impose de toutes ses forces, à travers nos sens, nos désirs, nos idées, nos passions, notre inconscient.» (Jacques Schlanger, Gestes de philosophes. Aubier, p.165)

- A- Savoirs :
- 1- Quelques théories éthiques
 - 2- Outils méthodologiques
 - 3- Informations spécifiques à certaines situations

- B- Habiletés :
- 1- Lire un texte
 - 2- Écrire un texte
 - 3- Franchir les étapes d'une recherche
 - 4- Travailler en équipe
 - 5- Dialoguer avec ses pairs
 - 6- Élaborer une réflexion éthique

- C- Attitudes :
- 1- Ouverture d'esprit
 - 2- Solidarité
 - 3- Responsabilité
 - 4- Respect

APPROCHES PÉDAGOGIQUES

A- LA RECHERCHE : favoriser un travail personnel, riche et significatif sur un ou des sujets touchant votre développement personnel, professionnel, social.

B- DIALOGUE : Communication misant sur le respect, l'écoute, l'authenticité.

C- LECTURES OBLIGATOIRES :

- 1- Michel Métayer, La philosophie éthique: se donner une base en éthique
- 2- Bernard Dionne, Pour réussir: des éléments d'encadrement pour nos démarches d'apprentissage

CALENDRIER DES ACTIVITÉS

«...situer l'expérience au quotidien dans la vaste démarche de civilisation...» (Roland Arpin, Les cegeps en quête de sens, L'action nationale, Octobre 1998, p.60)

Première rencontre

Faire connaissance et présentation de la session

Deuxième rencontre

Son identité

Troisième rencontre

L'état du monde

Quatrième rencontre

S'exprimer dans une perspective éthique

Cinquième rencontre

De quelques théories éthiques

Sixième rencontre

De quelques théories éthiques

Septième rencontre

De quelques théories éthiques

Huitième rencontre

Passer à l'action

- Neuvième rencontre
Mesurer l'envergure de sa démarche
- Dixième rencontre
Préparer les discussions
- Onzième rencontre
Présenter son travail
- Douzième rencontre
Présenter son travail
- Treizième rencontre
Présenter son travail
- Quatorzième rencontre
Présenter son travail
- Quinzième rencontre
Évaluation finale

ÉVALUATION

1-À propos du livre de Michel Métayer La philosophie éthique- 25%

- lecture
- discussion
- écriture

2-À propos de la recherche- 50%

- s'organiser
- faire recherche
- présentation
- lecture
- écriture

3-Activités en classe- 25%

- travail en équipe
- écriture
- lecture
- participation

CRITÈRES D'ÉVALUATION

- 1- Pertinence
 - 2- Cohérence
 - 3- Qualité du français
 - 4- Respect des consignes
 - 5- Rigueur du travail
 - 6- Esthétique des présentations écrites
- D'autres critères pourront être précisés pour chacune des évaluations en cours de session.

RÈGLES DE FONCTIONNEMENT

1. La présence à tous les cours est obligatoire
2. Retards lors de la remise de travaux et absence lors d'évaluation en classe peuvent occasionner des pénalités
3. Après deux absences consécutives, je considère que vous avez abandonner le cours. Trois absences au cours de la session signifie un échec, à moins d'avoir cumulé antérieurement la note de passage.
4. En cas de situation particulière, veuillez me contacter à l'avance. N'attendez pas nos retrouvailles en classe pour me raconter votre cas.

BIBLIOGRAPHIE

Livres obligatoires

- Métayer, Michel, **La philosophie éthique- enjeux et débats actuels**, ERPI, Montréal, 1997, 426p.
- Dionne, Bernard, **Pour réussir- Guide méthodologique pour les études et la recherche**, Éditions études vivantes, Laval, 1998, 272p.
-

- Droit, Roger-Pol, **Philosophie et démocratie dans le monde**, Éditions Unesco, 1995
- Mongeau, Serge, **La simplicité volontaire**, Les éditions Écosociété, 1998, 246p.
- Naisbitt, John, **Les dix commandements de l'avenir**, Éditions Primeur, Montréal, 1984, 347p.
- Paris, Claude et Gilles Lapointe, **Éléments de philosophie morale et politique**, Éditions C.G. inc, Québec, 1998, 448p.
- Santuret, José, **Le dialogue**, Hatier, Paris, 1993, 77p.
- Savater, Fernando, **Éthique à l'usage de mon fils**, Éditions du Seuil, Paris, 1994, 180p.
- Spinello, Richard A., **Ethical aspects of information technology**, Prentice-Hall, New Jersey, 1995, 226p.
- Taylor, Charles, **Grandeur et misère de la modernité**, Bellarmin, 1992, 150p.
- Toffler, Alvin, **Les nouveaux pouvoirs**, Fayard, 1991, 859p.

ANNEXE 8 : LIGNE DE VIE DU STAGE D'ÉTUDES EN ÉCOLOGIE CULTURELLE

Ligne de vie (version enrichie : Noir : J.T. ; C.C. ; P.M. ; P.G. ; A.J. : 17 septembre 1997 ; Magenta : C.B. - 9 octobre 1997)
Stage d'écologie culturelle, Lionel Groulx

Descripteurs	Hiver 1993
CRDI	Inscription - Institut du CRDI
Alfredo Jimenez	
Richard Vinet - Éco Aventure	Contact de C.B. ac Bruno Messier (partenaire ac R.Vinet) Collège de ValleyField où l'on offre un cours crédité : Centre de recherches en environnement au Costa Rica et Panamá ; C. B. invité à participer à l'été

R. Vinet - Eco technique Alfredo Jimenez CRDI

Été 1993	Septembre 1993	Octobre, nov. & déc. 93	Janvier 94	Printemps & été 1994	Automne 1994
<p>CRDI (Institut d'été) Participation de Claude ac appui financier du M.R.I.</p> <p>Ideé d'un stage en dormance, à titre de projet de diffusion exigé par le CRDI</p> <p>Autre projet de diffusion : venu de Robert Müller en collaboration avec Gisèle Legault</p> <p>Retombées : contact avec Gilles Rapé, professeur (projet communautaire sur le financement).</p>	<p>Contacts auprès de J.C.M. Frais trop élevés (2000\$) Proposition rejetée</p>			<p>Demande déposée par P.M. pour participer à l'Institut du CRDI Participation à l'Institut appui financier du MRI et du College</p>	<p>Mise sur pied d'un stage comme activité de diffusion faisant suite à l'Institut (Rayonnement général)</p>
<p>Suite à l'Institut : Iers contacts avec Alfredo, APID, sous recommandations de Cynthia Mora, en compagnie de Gisèle Legault. (Il réfère Claude auprès de JCM)</p>	<p>Via un étudiant, proposition d'aide organisationnelle via l'Association du Voyage étudiant du Québec (A VEO) : partenaire Richard Vinet (Prise de contact avec Richard Vinet & Bruno Messier (Valleyfield)) : plutôt hiver 93</p>	<p>Conflits (ménage des partenaires ?) Le groupe conserve les liens ac R. Vinet Présentation d'un package.</p>			<p>• Recherche d'autonomie auprès de Vinet : promesse de baisse de coûts (Non tenue) : lui demande de prendre contact ac Guillombé (échéé) : de développer séjour en famille (refus).</p>

ligne du vide, p. 4

Janvier 1995	Printemps 1995	Été 1995	Automne 1995	Janvier 1996	Février 1996
	<ul style="list-style-type: none"> • Demande de subventions auprès du CRDI pour le développement du stage (refusée en partie : Le CRDI propose un appui financier pour la production de documents, ce qui ne répond pas aux besoins du groupe à ce moment) • Demande déposée par P.G. pour participer à l'Institut du CRDI 	Institut d'été du CRDI : P.G.	<p>Fermeture du programme des Instituts d'été du CRDI]</p> <p>Claude fait des pressions auprès de l'administration pour que le collège reprême l'Institut en main. Finalement, le collège accepterait de le faire mais uniquement dans le cadre d'un partenariat avec d'autres universités spécialisées dans la formation des maîtres.</p> <p>Recherche de partenaires : Sherbrooke, F. Quelette : échec</p>	<p>Reprise de contact ac Alfredo (P.G.)</p>	Suite à l'expérience positive du stage réalisée par Josiane, reprise de contact avec Alfredo
R. Vinet			<p>Exploration auprès de Vinet, soit chercher à baisser le prix / participant</p> <p>• privilégier la vie en famille</p>		Fin de la collaboration avec Richard Vinet
Alfredo Jimenez			<p>APID reprend contact avec les participants de l'Institut (Visite de Alfredo Jimenez au Canada). L'équipe suit attentivement l'expérience de Josiane au secondaire</p>		
CRDI					

Ligne de vie P. 7

Automne 1996	Janvier 1997	Printemps 1997	Été 1997	Automne 1997	
R. Viret					
A. Simeoneg				←	Visite d'Alfredo au Canada
CRDI					

Descripteurs	Hiver 1993
Richard Vinet (suite)	Intéret : désir mettre sur pied un tel stage : Références face au discours de B.M.
Fundacion Guiltombé	
Organisation institutionnelle	

l'ignare de voir

organisation institutionnelle Guilombé

Été 1993	Septembre 1993	Octobre, nov. & déc. 93	Janvier 94	Printemps & été 1994	Automne 1994
Rencontre de Claude & Javier Bogantes Dias		Stage en Écologie tropicale du Costa Rica (cours complémentaire) • Formation des étudiants • Formalités administratives • Recherche de subventions	1er stage au Costa Rica Animé par P.G. (seul) En compagnie de R. Vinet, grossiste en voyage - Eco-aventure	Contact sur le terrain ac Guilombé (P.M.)	Planification pour 2 groupes - un adultes (top) - un étudiants (12 personnes) * Difficultés liées à l'inscription des étudiants Ouverture de l'administration : - premier cours en commande - créditer comme cours complémentaire ou cours en biologie - contraintes : inscriptions [limitées] au programme de sciences sauf dérogations - ouverture pour le recrutement : devient une plate-forme pour un cours obligatoire

Ligne de vie. p. 5

Janvier 1995	Printemps 1995	Été 1995	Automne 1995	Janvier 1996	Février 1996
<p><i>Guilombé</i></p> <p>Nouvelle rencontre ac les gens de Guilombé (C.B. & R.V.) Activité ac Guilombé Demi-éclac suite à des difficultés logistiques (transport) du côté de Lionel Groulx</p>	<p>• Questionnement sur la vision du stage • contact C.C. en lien avec l'expérience du volet international • Intégration au néo programme des sciences de la nature ? Pas d'intérêts de la part du collège • Le stage demeure un cours complémentaire • Exploration informelle auprès de C.C., pour une participation de l'anthropologie au stage, ajout d'un volet culturel + accueillir un plus gd # d'élèves • Participation à l'AQPC (C.B.)</p>	<p>Suite à l'Institut, rencontre de P.G. ac Cléce à Cahulha (Fundacion Guilombé) (éclac partiel, concours de circonstances qui empêche la rencontre de se concrétiser du côté des deux profs (P.G. & J.T.)</p>	<p>Nouvelle formule : • 2 professeurs accompagnateurs : un en bio & un en anthropo. • Le collège crédite aux participants un cours complémentaire en bio ou anthropo • Les profs doivent offrir un second cours conjoint au printemps, à un nouveau groupe en écologie culturelle au Québec = sur- tâche</p>	<p>3e stage (J.T. & P.G.)</p> <p>Dernières avec Guilombé suite à des problèmes logistiques et à des bris de communication (survenus du côté de Lionel Groulx), un froid s'installe (En fait = goutte qui fait déborder le vase : Bris de la collaboration = perte importante selon C.B.)</p>	<p>Demande à Alfredo d'établir des liens avec Guilombé. Reçus d'Alfredo</p> <p>Travail auprès de l'administration : • Nouvelle formule de cours : Étudiants s'inscrivent à deux cours complémentaires : un en bio, un second en anthropo. • Suivi étudiants : présentations données dans les écoles secondaires</p>

organisation institutionnelle

Ligne de vie, p. 8

Organisation institutionnelle *Guillembe*

Automne 1996	Janvier 1997	Printemps 1997	Été 1997	Automne 1997	
<p>Difficultés de recrutement (17 personnes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prépare le stage à partir de différents scénarios (3 à 4) • L'itinéraire final est choisi en novembre • Développement d'outils pédagogiques (en devenir) - journal de bord - charte du choc culturel (très bon) - contenu de cours (rapport) 	<p>4e stage (C.B. & C.C.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plaintes des étudiant-es (La grogne) (?): Abandon d'une étudiante en cours de stage <p>Participation d'une étudiante de La Pocalière</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fragilité: précarité de l'équipe • Nouvelle formule administrative : Stage annoncé dès l'inscription officielle. Recrutement des élèves dès le printemps, par les canaux officiels • Projet souligné par la D.G. dans le bilan des réalisations du collège • Mise sur pied d'une activité au retour sur le développement durable • Production d'une petite brochure par les étudiants • Présence du projet sur le site WEB du collège 		<p>Recrutement positif</p>	

ligne de vie p.11

Descripteurs	Hiver 1993
Nouveaux partenariats	

ligne de vie

Nouveaux Partenaires

Été 1993 Contacts auprès du MRI - Subvention : billet d'avion Contact : M. Bissonnette Suivi : champs d'interventions possibles pour les entreprises québécoises	Septembre 1993	octobre, nov. & déc. 93	Janvier 94	Printemps & été 1994 Suivi MRI	Automne 1994
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	-------------------------	------------	-----------------------------------	--------------

Ligne de vie, p. 6

Nouveaux Partenaires

Janvier 1995	Printemps 1995	Été 1995	Automne 1995	Janvier 1996	Février 1996
		Suivi MRI	Exploration d'une collaboration ac St-Hyacinthe (Pruet La Pocatière ? Aménagement de la faune). Cui de sac mais ce collage lance leur propre stage.	Suivi MRI - Changement de responsable : Md e La Brosse. Diminution de l'intérêt du MRI envers le stage	Demande de subventions auprès de l'ACCC (Cui de sac) (En fait, ce dossier est mis sur la glace par le collectif)

Ligne de vie p. 9

Nouveaux Perles

Automne 1996	Janvier 1997	Printemps 1997	Été 1997	Automne 1997	
	<p>Tentative de redonner vie au dossier de l'ACCC (subventions), suite à une demande d'A. Marghinan. Trop peu de temps pour soumettre un dossier intéressant qui ne dénaturerait pas le sens du stage. Dossier mis sur la glace encore une fois</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration d'alliances : L.G. (projet de recherche doctoral) - UQAM (formation en écotourisme et biodiversité) - Partenariat ac l'Universidad Nacional (Costa Rica) - Projet conjoint de recherches portant sur Puntarenas et la Guinée Conakry 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration : partenariat avec l'entreprise privée et le ministère des Sciences et de la Technologie (Mme Passiflo) : Projet de micro-turbines ; lagunes biologiques (Développement possible d'une lagune expérimentale à Mirabelle avec partenaires tels le MAPAQ, agriculteurs, MRC) 	<p>Possibilité que deux profs d'André Laurendeau et d'Agnès se joignent au groupe pour l'hiver 1998, dans le but de développer un programme similaire dans leur collège.</p>	<p>Début du partenariat ac L.G. Rencontre ac l'UQAM Confirmation du partenariat avec L'Universidad Nacional MRI : regain d'intérêt envers le projet, dû notamment aux partenariats (UQAM)</p>

ligne de vie, p.12

Points saillants (Par stage)

Stage 1995

-

- problèmes de recrutement
- Problèmes organisationnels et logistiques :
 - Iguana Verde : difficultés organisationnelles ; peu d'informations ; lacunes dans la traduction
 - Fundación Güilombé : difficultés organisationnelles ; problèmes de communication ; motivations minimales (? Plutôt Lionel Groulx qui a fait dérapier la collaboration ?)

+

Désir tendre vers l'écologie culturelle ; approfondir les dimensions du développement durable et de la recherche participative

Stage 1996

-

- Trop touristique

Biologie : raffinement des projets : plus concrets et plus intéressants ; connaissance du terrain plus marquée
 Anthro : se débrouille (premier bain au Costa Rica ; Froid ac Güilombé suite à une modification au programme et choix de travailler auprès des Bribri ac la compagnie d'écotourisme de Mauricio Salazar

+

Comptes-rendus donnés par les étudiant-es, au collège et dans les écoles secondaires (forme de Marketing)

Stage 1997

+ : vie en famille

+ : Association avec une personne sur le terrain ayant un penchant communautaire et non touristique (Alfredo) ; connaissance du milieu

- : un abandon en cours de stage ; Serait important d'établir un mécanisme efficace de prises de décisions ; protocole administratif en cas d'urgence (responsabilité et assurances)

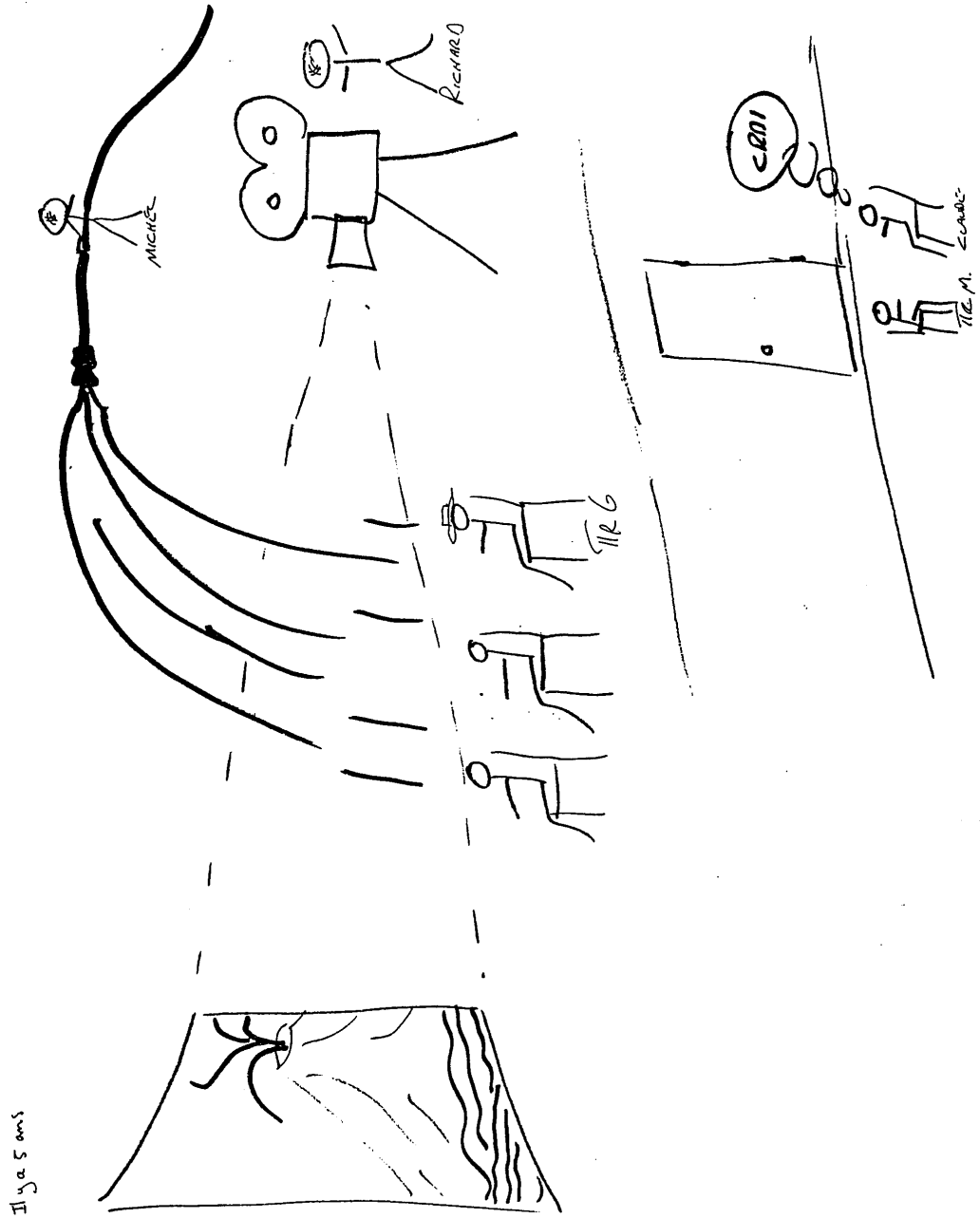
Points saillants de la ligne de vie

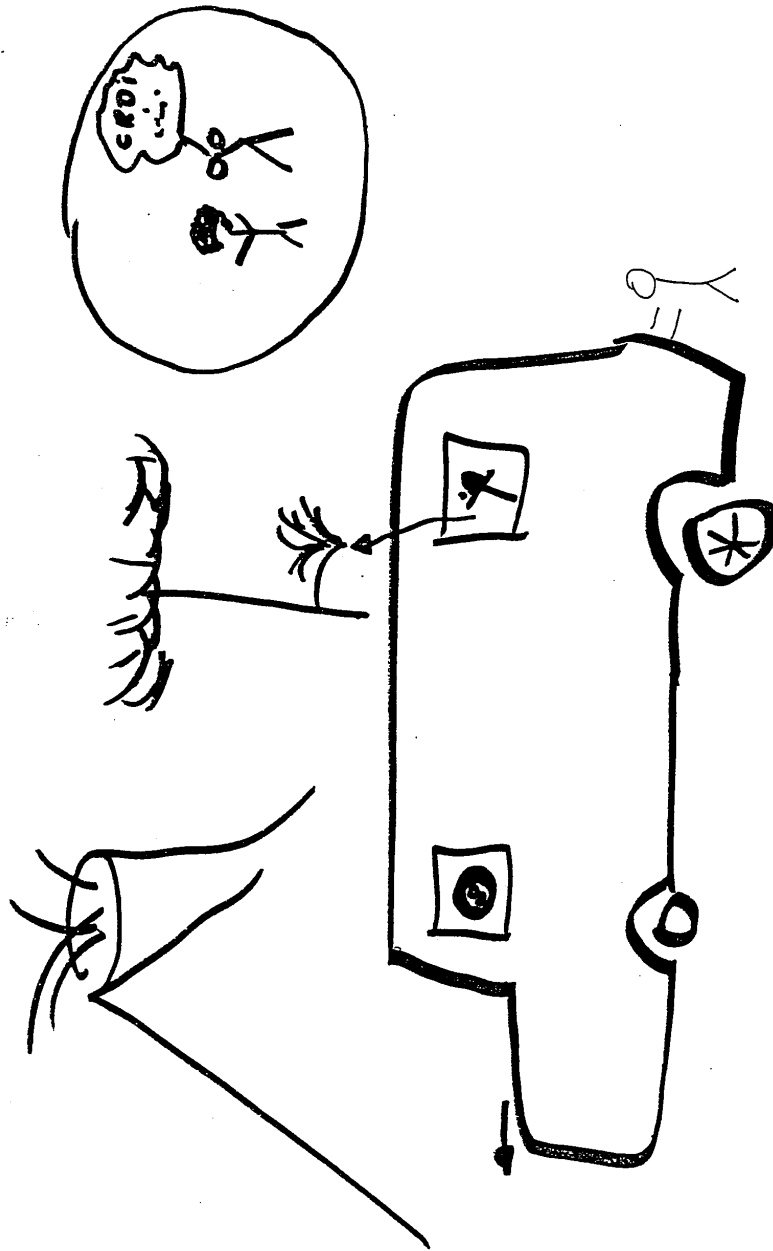
- Influences du CRDI : (cadre de référence : recherche participative, développement durable, action communautaire)
- coup d'envol avec l'AVEQ
- Évolution du stage : du format hôtel (R. Vinet) au format familial (Alfredo + influence CRDI)
- Évolution de mono à bi-disciplinarité

Récurrences :

- Difficultés de recrutement
- Goût de formaliser la démarche ; de développer une vision commune
- Contacts avec l'administration (Gérald Touchette) : Messages : ce stage doit demeurer petit ; impossibilité de développer une vision programme ; doit demeurer dans le cadre des cours complémentaires ; malgré tout, présence d'un support administratif
- Difficulté de bien encadrer les stages (guider le regard, définir les thématiques de travail)
- Interrogations sur les retombées pour les élèves

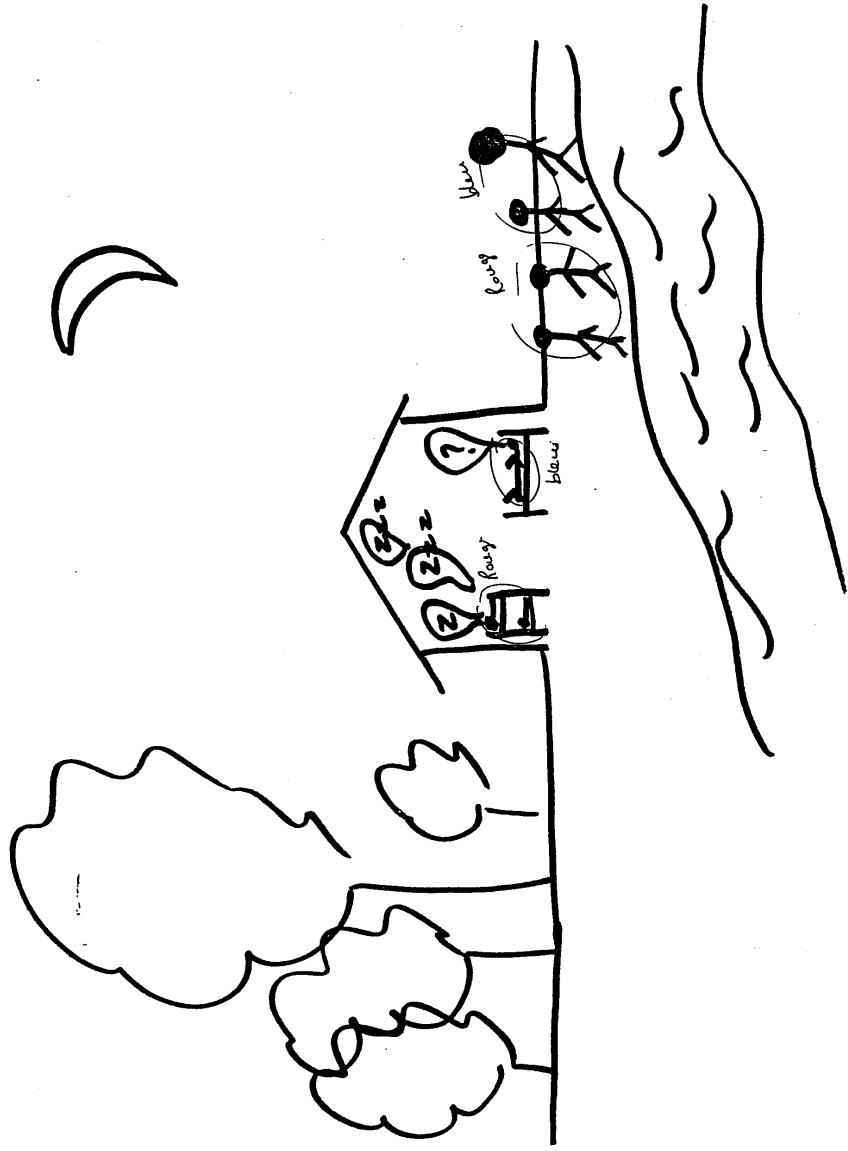
ANNEXE 9 : EXERCICE DE PROSPECTIVE ET OUTILS D'ANIMATION POUR LA BONIFICATION DU STAGE D'ÉTUDES EN ÉCOLOGIE CULTURELLE

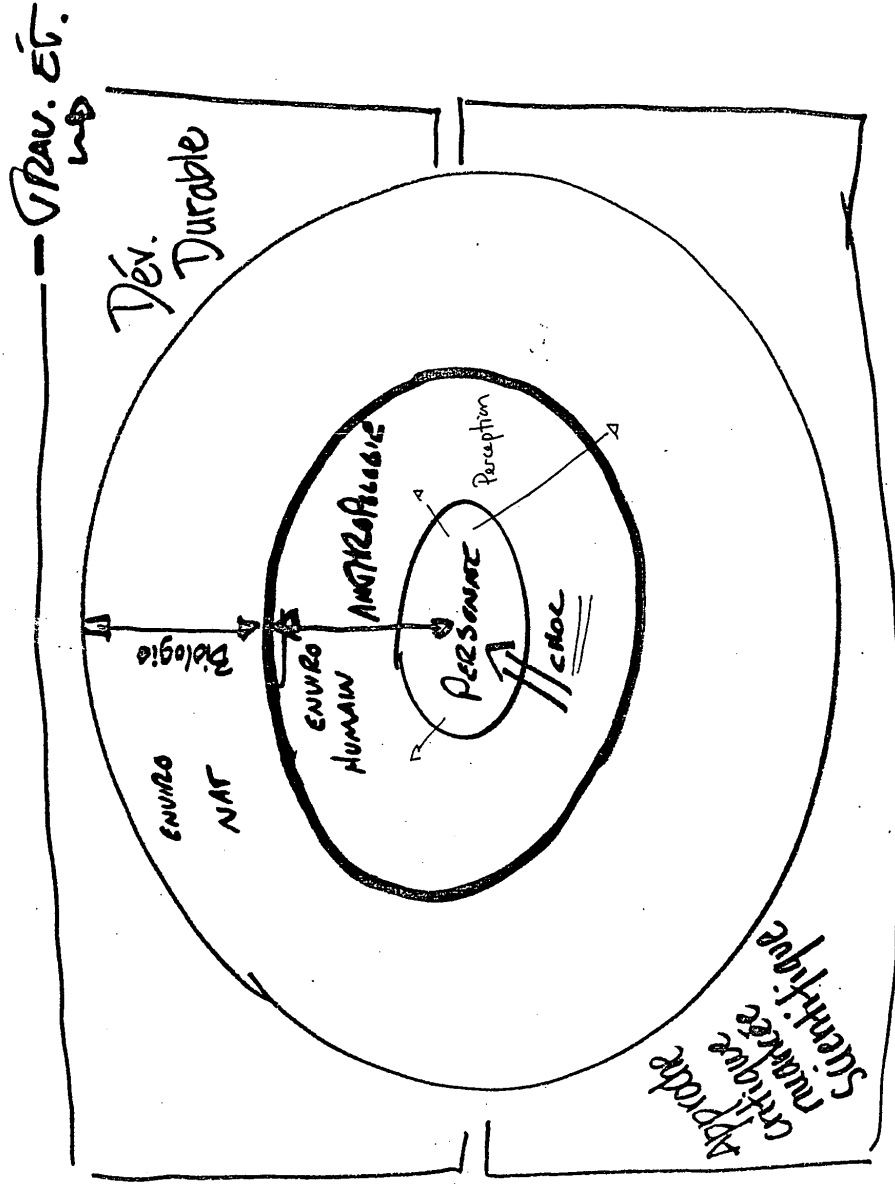




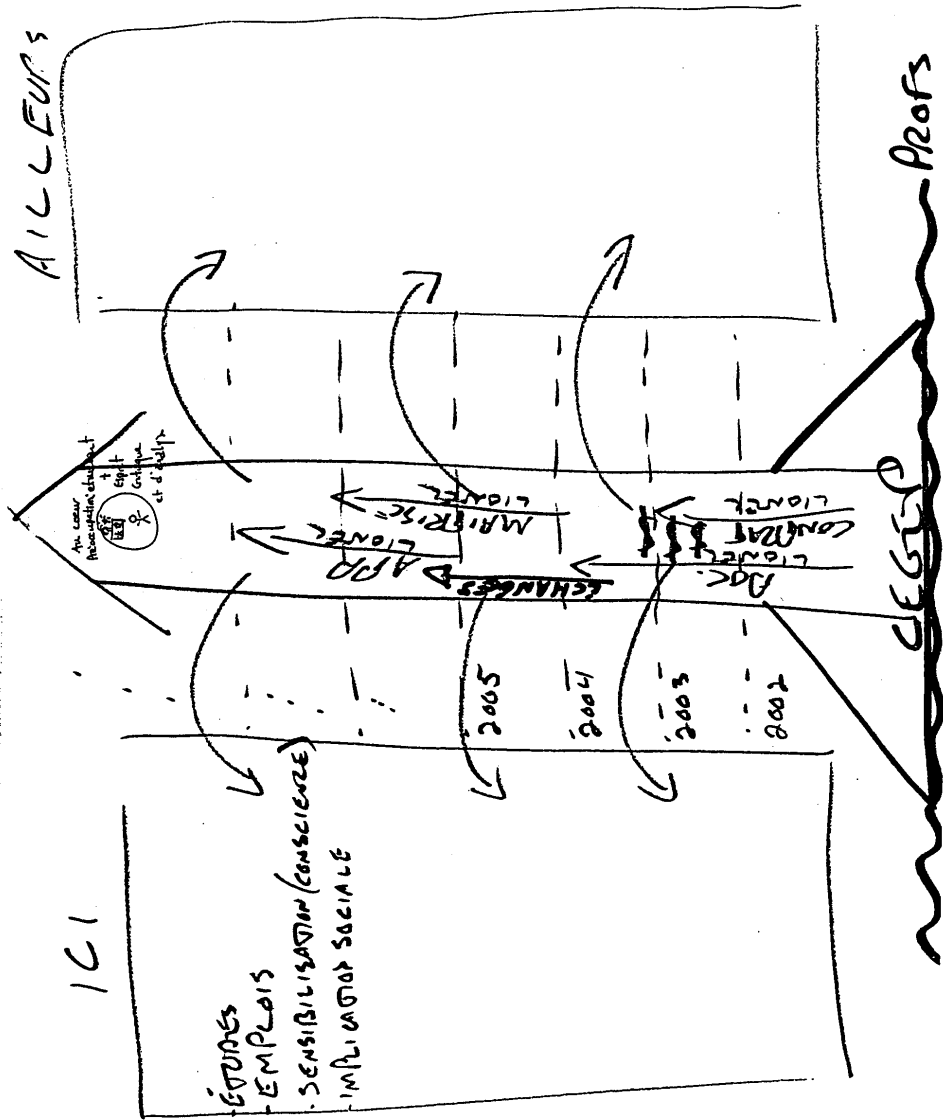
Il y a cinq ans
Pierre, Claude, + Jean

Actuallement



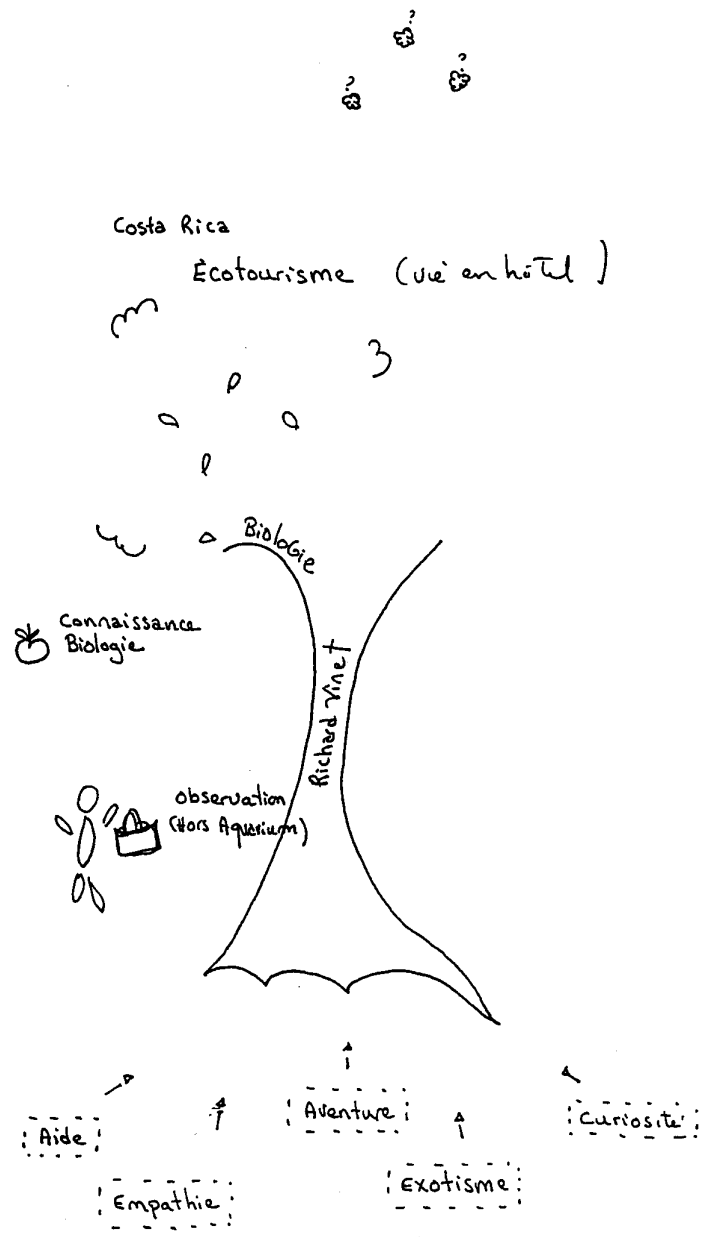


Dans cinq ans



Dans 5 ans

*Perception du stage en écologie tropicale, il y a cinq ans
(outil d'animation)*



{ **Finalités** (pollen)

Vagues

{ **Situation pédagogique** (Ramure, fruits)

Objectifs : implicites et variables

Connaissances et habiletés :
liées à la démarche scientifique et la biologie

Sujets : étudiants, professeur

Agents : professeur de biologie, guide, spécialistes

Approches pédagogiques : observation, terrain, laboratoire

Moyens didactiques : improvisés

{ **Partenaires** (tronc)

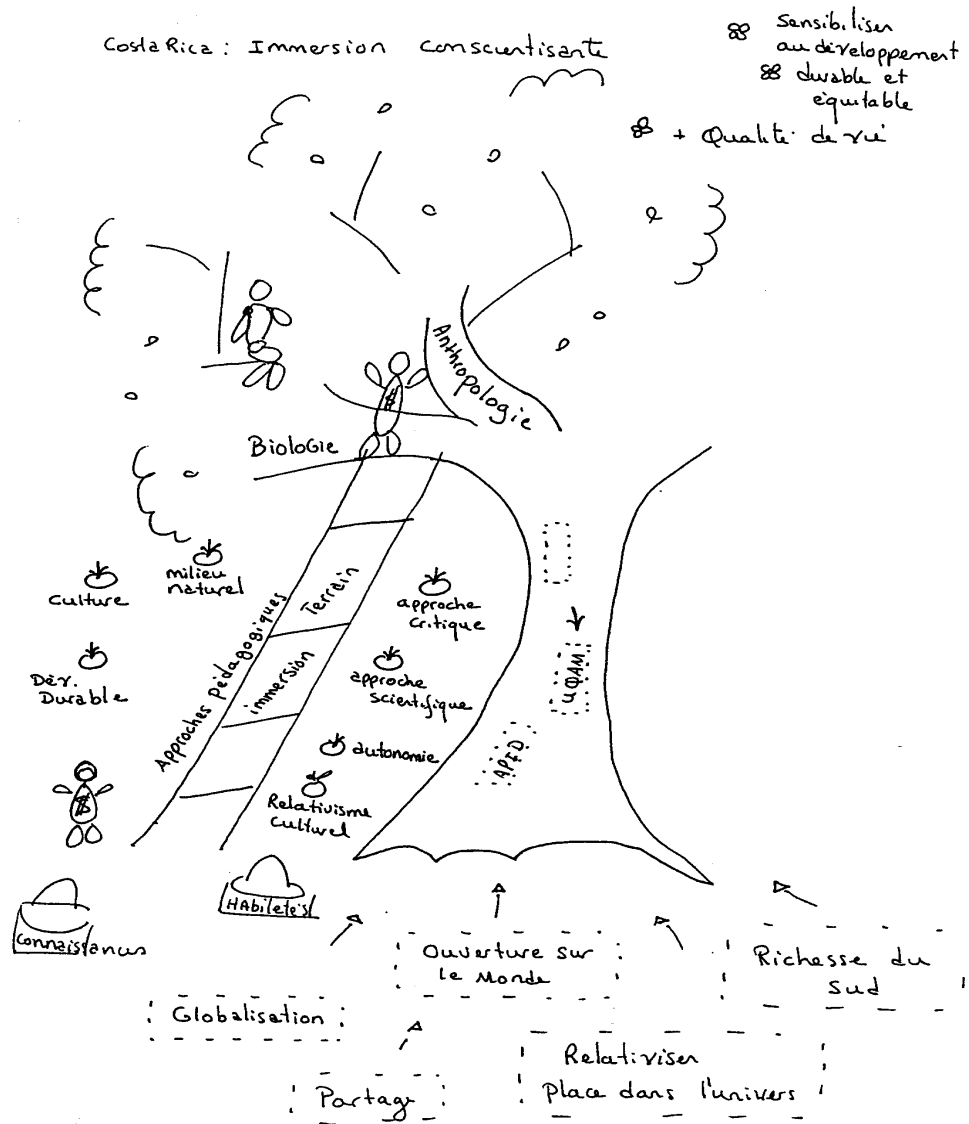
Agence d'écotourisme et expatriés

{ **Assises institutionnelles** (racines)

Fragiles

{ **Valeurs et philosophies qui nourrissent le projet** (terreau)

Non clarifiées ; qualités et intérêts nommés (10/97)



Perception du stage en écologie culturelle, actuellement

Finalités (pollen)

Se précisent : sensibilisation au développement durable

Situation pédagogique (ramure et fruits)

Objectifs : implicites et variables selon les années, et les équipes

Connaissances et habiletés :

{ liées à la démarche scientifique, le relativisme culturel, l'esprit critique,
la biologie, l'anthropologie,
le développement durable et équitable

Sujets : étudiants, professeurs, (Intervention auprès des gens) → en parallèle

Agents : professeurs de biologie et d'anthropologie, communauté C.R., agents du milieu

Approches pédagogiques : immersion, terrain, laboratoire

Moyens didactiques : varient en fonction des accompagnateurs ; l'information circule peu

objectif
d'Alfredo

↳ préparation indirecte

Partenaires (tronc)

Universités ; APID

Assises institutionnelles (racines)

Fragiles

Valeurs et philosophies qui nourrissent le projet (terreau)

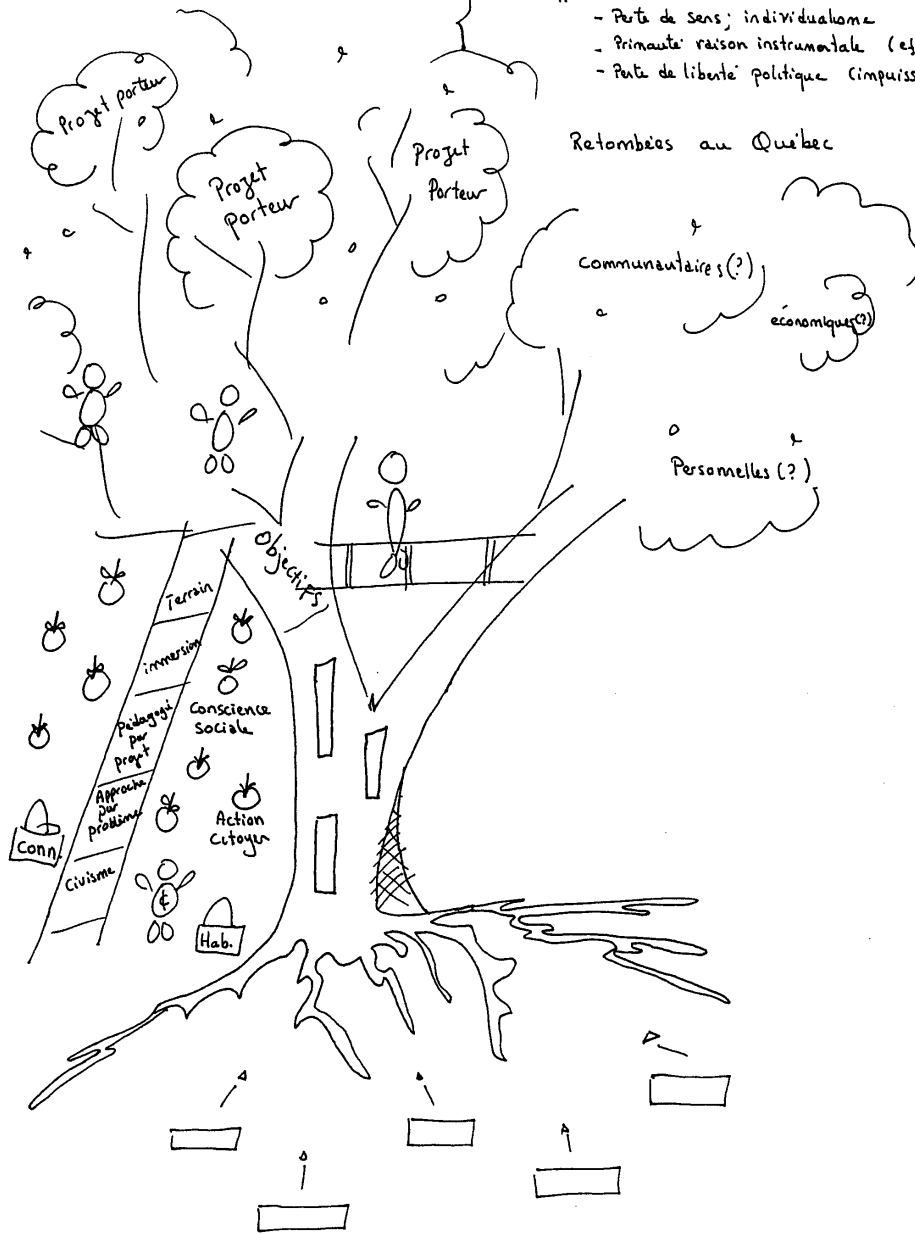
Non clarifiées ; Intérêts et qualités identifiés (10/97)

Annexes

lxxxv

Costa Rica: immersion conscientisante

- 88 Instauration d'un développement durable et équitable
- 88 Développer des alternatives aux misères de la modernité
 - Perte de sens; individualisme
 - Primauté raison instrumentale (efficacité)
 - Perte de liberté politique (impuissance)



Projection du stage en écologie culturelle, dans cinq ans

Finalités (pollen)

Les préciser en lien avec l'action communautaire et le rôle de l'école dans le changement social (?);
 en lien avec l'instauration d'un développement durable et équitable (?);
 en lien avec une vision sociale plus explicite (11 / 97) (?)

Situation pédagogique (ramure + fruits)

Objectifs : faire consensus sur les objectifs antérieurs ;
 définir les objectifs implicites

Connaissances et habiletés :
 préciser en fonction des objectifs et finalités
 préciser le sens de la conscientisation

Sujets : étudiants, professeurs, communautés locales (+ équitable)

Agents : professeurs de biologie et d'anthropologie,
 communautés, agents du milieu

Approches pédagogiques : immersion, terrain, laboratoire,
 approche par problème, approches civiques

Moyens didactiques : partager les moyens élaborés par le passé ;
 les peaufiner ; en créer de nouveaux en fonction des objectifs
 et finalités

Travailler la cohérence :
 valeurs - finalités - situation
 pédagogique

Partenaires (+ racine)

Les identifier en fonction des valeurs, des objectifs
 et des finalités recherchés ;
 Définir des projets porteurs

Assises institutionnelles (racines)

Les consolider

Valeurs et philosophies qui nourrissent le projet (terreau)

Les clarifier

Bilan au 20 Octobre 1998
Finalités

Devenir citoyen du monde dans un contexte de développement durable et équitable

Situation pédagogique

Objectifs : faire consensus sur les objectifs antérieurs ;
 définir les objectifs implicites (*En cours*)

Connaissances et habiletés :
 préciser en fonction des objectifs et finalités
 préciser le sens de la conscientisation (*En cours*)

Sujets : étudiants, professeurs, communautés locales

Agents : professeurs de biologie, d'anthropologie et de *philosophie*,
 communautés, agents du milieu

Approches pédagogiques : immersion, terrain, laboratoire,
 approche par problème, approches civiques

Travailler la cohérence :
 valeurs - finalités - situation
 pédagogique (*En cours*)

Moyens didactiques : partager les moyens élaborés par le passé ;
 les peaufiner ; en créer de nouveaux en fonction des objectifs
 et finalités

Partenaires

Les identifier en fonction des valeurs, des objectifs
 et des finalités recherchés ;
 Définir des projets porteurs

Assises institutionnelles

Les consolider
 Identifier les facteurs contraignants et incitants (*En cours*)

Valeurs et philosophies qui nourrissent le projet

Les clarifier (*En cours*)

ANNEXE 10 : MATRICE D'INFORMATIONS POUR LES BESOINS EN MATIÈRE DE RECHERCHE, DE CONCERTATION ET DE FORMATION

Entrées de la matrice

1. Qu'avez-vous besoin de connaître pour mener à bien la bonification du stage?
2. Pourquoi voulez-vous connaître ceci? Ceci vous permettra de poser quelle action?
3. Que connaissez-vous sur ce sujet? Cette information a-t-elle été abordée, compilée ou présentée par le passé? Où est-elle? Est-elle accessible et réutilisable?
4. Quel est le moyen le plus approprié pour recueillir cette information : recherche? Formation individuelle? Formation de groupe? Session de travail d'équipe?)
5. Où trouver cette information : auprès d'une personne? Revue de littérature? Etc.)
6. Quelle serait la population cible dans le cadre d'une recherche?
7. Quel type d'informations recherchez-vous? Descriptions? Statistiques? Témoignages? Etc.
8. Pour quand? (Priorités)

Réponses données à la question 1

1. Définir les objectifs généraux d'apprentissage
2. À quoi voulons nous conscientiser l'élève? Comment y arriver?
3. Comment « opérationnaliser » le développement durable en termes de savoir, savoir faire, savoir être?
4. Discuter de ou connaître de nouvelles approches pédagogiques (ex. pédagogie par problème)
5. Définir le type de stage
6. Définir les rythmes de la formation : en cours de stage (retour/bilan/synthèse); dans le cadre des préparations avant et après départ
7. Développer une grille de travail cohérente entre les objectifs recherchés, les expériences de terrain proposées, les travaux des étudiants, les thématiques étudiées
8. Connaître du matériel d'appoint et des outils : construire du matériel didactique; développer des outils notamment portant sur la clarification des valeurs; le développement de l'esprit critique; les réflexions éthiques; les attitudes
9. Connaître les besoins des communautés, ici et là-bas

10. Comment développer des ponts entre l'école et la collectivité dans un contexte Nord-Sud?
11. Comment favoriser l'intégration et le transfert des acquis?
12. Connaître l'empreinte laissée sur l'élève. Quelle est la nature de l'impact chez l'élève? Le message passe-t-il? Les objectifs sont-ils atteints? Ils sont conscientisés à quoi?
13. Comment favoriser une plus grande équité au sein du projet? Une participation plus équitable?
14. Quelles seraient les modalités de recrutement et de sélection des étudiants?
15. Identifier nos grilles personnelles. Quelles sont les valeurs pédagogiques et personnelles qui alimentent le stage? Identifier les incohérences
16. Comment favoriser une plus grande cohérence entre les valeurs, les finalités et la situation pédagogique?
17. Identifier les plates-formes institutionnelles permettant la viabilité et la durabilité du projet ; arrimage avec les autres cours
18. Définir les modalités de fonctionnement (ex. rotation d'équipes)
19. Comment prévoir la relève professorale?
20. Quels sont les facteurs contraignants et motivants du système qui peuvent influencer sur le développement du projet?
21. Comment nous assurer un meilleur appui logistique et financier du collège?

22. Comment favoriser un meilleur dialogue et une meilleure collaboration avec l'administration?
23. Identifier le réseau : quelles sont les personnes qui peuvent favoriser le développement du projet? Qui peuvent le contrecarrer? Quels sont les arguments de leur discours?
24. Connaître et développer (si besoin est) des outils de gestion (ex. facture détaillée présentant les coûts du stage)
25. Connaissance de l'espagnol
26. Meilleure connaissance de la culture et de la société costaricienne
27. Connaissance du milieu physique et des ressources du milieu au Costa Rica
28. Formation en secourisme ; Comment parer aux urgences?
29. Meilleure connaissance de la discipline connexe.

ANNEXE 11 : ÉBAUCHE D'UN PROCÉDURIER

Procédé - stage écologie culturelle - 1re version

	PÉDAGOGIE	BILAN	LOGISTIQUE	ADMINISTRATION	PUBLICITÉ
Janvier	Définition/révision des objectifs du stage				
Février				<ul style="list-style-type: none"> • Valider le format de cours auprès du D.E • Préciser la tâche 	Identifier/réviser les moments clés en terme de publicité
Mars	Retour sur stage	Bilan à Alfredo ac appréciations en vue du prochain stage		Inclure feuille Info Costa Rica aux choix de cours (pour les anciens)	
Avril			Élaboration de la programmation ac TAIS	Valider le format de cours auprès de l'organisation scolaire (si réaménagement de la tâche)	<ul style="list-style-type: none"> * Pub dans Lionel et autre (kiosque) pour les anciens élèves * S'assurer avec les APIs du suivi
Mai					<ul style="list-style-type: none"> * Rencontre au moment choix cours des nouveaux (kiosque) * Insertion à l'agenda
Juin			1er contact avec Agences Voyage		
Juillet					
Août	<ul style="list-style-type: none"> • Réaménager cahier de lectures dirigées • Réaménager journal de bord (objectifs de formation, intervenants, carte géographique, grille d'analyse) • Mettre à jour les références (i.e. adresses internet) 	Bilan MAI	<ul style="list-style-type: none"> • Contact avec MAI • Soumissions agence de voyage • Début suivi administratif - Robert Desjardins • Suivi préinscriptions date : 15 septembre : 500,00 \$ et autres dates critiques • derniers paiements • échéance de remboursement 		

Plan A : Nombre insuffisant d'élèves; recrutement à l'automne

Plan B : Nombre suffisant d'élèves à la préinscription pour débiter le suivi dès septembre; dégageant d'une plage horaire commune
Problème : préinscription se fait après la confection des horaires des profs

	PÉDAGOGIE	BILAN	LOGISTIQUE	ADMINISTRATION	PUBLICITÉ
Septembre	<ul style="list-style-type: none"> • Débuter activités pré-départ • (plan B) 		<ul style="list-style-type: none"> • Raffiner trajet et activités avec Alfredo (Fiche type d'activité) • Rédaction/révision document d'informations générales (santé, passeport, devises américaines, # téléphones d'urgence, etc.) • Feuille de procuration pour les moins de 18 ans (procuration permettant à une tierce personne d'aller chercher l'horaire de janvier) • Ire rencontre d'informations - recrutement • Collecte des chèques (début) • Achat et réservation des billets d'avion 		
Octobre	<ul style="list-style-type: none"> • 2e rencontre : formation des équipes : choix des thèmes; (plan A) • Initier recherche de la documentation pertinente aux thèmes (plan A) • Remise cahier du participant • Activités pré-départ (plan A) • Biodôme • choc culturel • Dès la complétion du groupe 		<ul style="list-style-type: none"> • Commande des carnets de terrain • Ire rencontre d'informations avec les participant(e)s (plan A) • Chaîne téléphonique • Début levée de fonds (autofinancement) • Début de la préparation personnelle au voyage : passeport, vaccins, bagages, etc. 		
Novembre	<ul style="list-style-type: none"> • Préparation du plan de cours 		<ul style="list-style-type: none"> • Lettre présentation en espagnol 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre la liste d'élèves à Diane Brien 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicité lors des choix

Décembre				Lettre aux parents accompagnée d'une facture détaillée	<ul style="list-style-type: none">• p l a l n• session Hiver• Suivi avec API (entente pour modifications Horaire en janvier)	Choix de cours pour	
----------	--	--	--	--------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------	--

ANNEXE 12: LIGNES DIRECTRICES POUR LA BONIFICATION DU PLAN DE COURS POUR LE STAGE D'ÉTUDES EN ÉCOLOGIE CULTURELLE

Les orientations qui suivent furent tirées de la session de travail collectif du 20 mai 1999

Compétence phare

Aider l'élève à cheminer vers une citoyenneté du monde, dans un contexte de développement durable et équitable

1. Bloc notionnel

Comprendre et analyser des enjeux du développement durable et équitable, dans un contexte Nord-Sud

- a) Définir le développement durable et équitable.

(Explorer ses dimensions anthropologiques et biologiques, à l'aide notamment de la définition suivante :

« Le paradigme émergent du développement durable cherche à élaborer des stratégies et des outils pour répondre à cinq exigences générales :

- Intégration de la conservation dans le développement
- Satisfaction des besoins humains fondamentaux
- Réalisation des principes d'équité et de justice sociale
- Prévision de disposition en faveur de l'autodétermination sociale et de la diversité culturelle
- Sauvegarde de l'intégrité écologique.

Ces défis sont si fortement imbriqués qu'il serait difficile, et même contre-productif de les hiérarchiser ou de les mettre dans un ordre de priorités. Chacun d'entre eux est à la fois un but en soi et un préalable pour la réalisation des autres » In Brooks, David (CRDI - Explore, vol.18 #4, oct. 90 : 24-25)

- b) Prendre connaissance des exigences du développement durable sur le terrain au Costa Rica et en analyser les enjeux. Établir des liens avec la situation au Québec.

Pistes parmi d'autres : Pourquoi le développement durable et équitable? Répond à quelle nécessité? Comment l'envisager? Comment le mettre en pratique? Exemples d'actions non-durable ; durable ; Pourquoi l'intégration de la conservation dans le développement? Répond à quel besoin? Comment l'envisager? Comment le mettre en pratique? Exemples d'actions communautaires en ce sens. Qu'advient-il si la conservation n'est pas envisagée dans le développement? Pourquoi satisfaire aux besoins humains fondamentaux? Répond à quelle nécessité? Quels sont ces besoins? Comment répondre à ces besoins? Exemples d'actions en ce sens...) etc.

Sur le terrain au Costa Rica, explorer le tout via des enjeux spécifiques? (ex : café, banane, forêt tropicale, écotourisme, désastre naturel?) Établir des liens avec la situation au Québec? (ex. : élevage de porcs, forêt boréale, écotourisme, désastres naturels?)

- c) Saisir la notion d'interdépendance.

2. Bloc méthodologique (Celui-ci doit être cohérent avec l'objectif phare)

- a) Outiller l'étudiant pour qu'il puisse reconnaître une action durable, d'une action non-durable (ex. : initier les étudiants à la grille d'analyse d'Ekolac)
- b) En explorant des thématiques liées au développement durable et équitable, se familiariser avec les méthodologies de recherche-action (éléments de résolution de problème) et de recherche collaborative (consultation de personnes touchées par le problème)

3. Bloc réflexif

- a) En prenant appui sur l'expérience de terrain, les éléments notionnels et méthodologiques, définir en groupe ce qu'est : « être citoyen du monde dans une perspective de développement durable et équitable »
- b) Se situer personnellement par rapport à cette définition
- c) Favoriser le passage à l'action. Choisir : se positionner. Outiller : identifier des moyens d'action pour intégrer personnellement cette dimension de citoyenneté du monde dans un contexte de développement durable et équitable. Établir des liens avec des actions en cours, des services disponibles, des modes de vie en émergence (i.e. : agriculture biologique soutenue par la communauté, coopérative d'aliments, commerce équitable, guides du consommateur responsable, coopérative de transport, mouvement de la simplicité volontaire, etc.). Opérationnaliser.

ANNEXE 13 : FACTEURS INCITANTS ET CONTRAIGNANTS RELEVÉS*Facteurs contraignants**Opération – énergie*

Temps; Distance; Recrutement; Logistique; Financement; Administration;
Rumeur. Résultante : fatigue

Complexité

Objectifs complexes; craintes versus confiance; contenu versus guide?;
encadrement et objectifs; flou du projet; retombées sur la collectivité

Élève [défi]

Guide versus contenu; outils pédagogiques; approches; évaluation : entrée,
pendant, sortie; encadrement; auto-évaluation

Facteurs incitants

1. Rayonnement
2. Étapes; Mouvement : erre d'aller du projet, débroussaillement derrière soi;
Dynamisme propre du projet : forces du passé, bons ancrages
3. Expérience acquise plus le partage de celle-ci
4. Transfert de l'expérience : milieu professoral, personne
5. Équipe ici et là-bas; Partage de passions communes : enseignement,
découverte, inconnu
6. Richesse de l'inconnu
7. Amour de la vie (personnel) ; pas statique
8. Enrichissement personnel
9. Élèves : leurs motivation; les liens créés
10. Institution comme navire
11. "Liberté" liée à la nature de l'apprentissage (curiosité, approfondir)
12. Originalité
13. Interdisciplinarité

ANNEXE 14 : DÉFIS PRATIQUES 1 : RÉFLEXIONS SUR LA CONSCIENTISATION DANS LE CADRE DE PROJETS D'ÉDUCATION À LA COMPRÉHENSION INTERNATIONALE⁴⁷

QUELQUES RÉFLEXIONS POUR LA MISE EN PLACE DE PROJETS ÉDUCATIFS OUVERTS SUR LE MONDE, PORTEURS ET CRÉATEURS DE SENS

Lucie Géliéneau, consultante en éducation à la compréhension internationale, doctorante université de Montréal, boursière CRSH¹.

n'est pas rare que les jeunes impliqués dans de tels projets face appel à un professeur pour solliciter un appui ponctuel ou un encadrement pédagogique.

Que ce projet pédagogique soit encore en train de mûrir dans la tête de ses concepteurs ou qu'il soit en opération, certaines pistes de travail peuvent guider les éducateurs et les professionnels dans leurs réflexions et leurs choix.

Nous nous attarderons ici sur deux points :

- A) la nécessité de bien identifier les assises et le profil du projet éducatif, ses finalités et ses valeurs ;
- B) l'importance à accorder à la recherche de cohérence pour que le projet soit à la fois créateur et porteur de sens.

1.A Bien identifier les assises du projet éducatif

Il importe dans un premier temps de s'interroger sur les idées et motifs qui sous-tendent un projet éducatif à caractère international. Pourquoi désire-t-on mettre sur pied un tel projet ? Quelles en sont les finalités ? Quelles valeurs véhicule-t-il ? Quels modèles de société y propose-t-on ? Car toutes les formations à saveur internationale, tous les programmes d'éducation à la citoyenneté du monde ne reposent pas sur les mêmes motivations de base.

Par exemple, le projet vise-t-il principalement à former des jeunes aptes à se positionner sur l'échiquier des marchés mondiaux de demain et des relations internationales ? Les finalités recherchées seront alors de former de jeunes citoyens du monde cosmopolites, performants et compétitifs sur les marchés internationaux. À l'issue de leur formation, les jeunes maîtriseront idéalement plusieurs langues et posséderont une bonne connaissance des enjeux mondiaux. Ainsi outiller, ils deviendront des professionnels, des hommes d'affaire, ou des coopérants habiles à représenter et défendre des intérêts corporatifs ou nationaux, habiles à explorer et développer de nouveaux marchés. Ces programmes internationaux s'inscrivent donc dans un esprit de reproduction du fait social tel que nous le connaissons aujourd'hui, dans un contexte de mondialisation des marchés.

Tout autre sera un projet orienté sur la sensibilisation de l'élève à l'état de la planète, où se trouvera au coeur des préoccupations le désir d'outiller l'élève pour qu'il soit mieux à même d'agir comme citoyen du monde dans une optique de développement durable et équitable.

Le développement durable et équitable est ici défini comme :

« (un) paradigme (qui) cherche à élaborer des stratégies et des outils pour répondre à cinq exigences générales :

- 1) l'intégration de la conservation dans le développement ; 2) la satisfaction des besoins humains fondamentaux ; 3) la réalisation des principes d'équité et de justice sociale ; 4) la prévision de disposition en faveur de l'autodétermination sociale et de la diversité culturelle ; 5) la sauvegarde de l'intégrité écologique. Ces défis sont si fortement imbriqués qu'il serait difficile, et même contre-productif, de les hiérarchiser ou de les mettre dans un ordre de priorités. Chacun d'entre eux est à la fois un but en soi et un préalable pour la réalisation des autres. » (World Conservation Strategy in Brooks, 1990)

Les finalités recherchées par un tel projet éducatif seront plutôt de former des jeunes créatifs, ouverts au dialogue et sensibles à la richesse de la diversité culturelle. À l'issue de leur formation, les jeunes présenteront idéalement une bonne compréhension des interdépendances planétaires. Ils seront prompts à reconnaître et à vivre les valeurs, les attitudes, les capacités et les comportements les mieux à même de favoriser l'instauration de sociétés durables et équitables. Riches de ces compétences et de ces habiletés, ils deviendront des décideurs, des hommes d'affaire ou de simples citoyens aptes à poser dans leur quotidien des choix responsables, équitables et durables, habiles à affronter créativement et collaborativement les problèmes liés à l'environnement et au développement, désireux et capables de participer activement dans la prise de décision de leur communauté en tenant compte des interdépendances planétaires (Agenda 21 in Lainé, 1993 : 412). Ces projets éducatifs recherchent donc à former des acteurs de changement qui contribueront à la création de sociétés durables et équitables en agissant localement et en pensant globalement.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons spécifiquement à ce deuxième cas de figure.

1.B De la recherche de cohérence

Une fois les finalités, les valeurs et les projets de société porteurs bien identifiés, il importe de construire un projet éducatif qui leur fasse écho. Il importe d'établir

⁴⁷ Ce texte fut publié dans le cadre des Actes de colloque de l'AQPC 1999 »

- un travail de réflexions à la fois personnel et de groupe. Le travail de groupe devrait mettre en lumière les défis et habiletés propres à la définition et à la gestion d'un projet commun, en sensibilisant les élèves aux mécanismes participatifs, à la gestion saine de la diversité des opinions, aux processus consensuels et autres. Le travail de groupe est d'autant plus important que la prise de conscience devra tôt ou tard s'exprimer publiquement, auprès de la famille ou d'amis, au sein d'une communauté, d'une collectivité. L'étudiant est donc invité à développer des stratégies pour valider, partager constructivement et vivre ses idées. De plus, le fait de devoir prendre la parole dans un groupe est en soi moteur de conscientisation : à la lumière des idées et perceptions des autres et des nouvelles avenues ainsi ouvertes mais également par le seul fait de devoir concevoir clairement sa position personnelle afin d'être mieux à même de la communiquer.

La nature des interventions sur le terrain

Le terrain est une approche de conscientisation privilégiée qui permet de faire appel aux multiples dimensions de la personne de l'élève (ex. : émotion, sentiment, création, cognition, action physique). L'expérience de terrain suscite la mise en perspective. Elle favorise la mise en place de ponts avec le milieu. Elle amène une plus grande familiarité avec les défis et exaltations de la pratique. Mais ici aussi les activités de terrain doivent être conçues de sorte à maintenir la cohérence, d'autant plus si cette activité se déroule outre-mer, dans des pays « en développement »ⁱⁱⁱ :

- en faisant appel à des intervenants et des experts locaux. Il est important de sensibiliser l'élève à la présence de ressources, d'idées et de créativité propres au Sud. Un bon moyen d'y arriver est de le mettre en contact avec des éducateurs, leaders, scientifiques et professionnels locaux, bien que ceci puisse représenter des défis linguistiques et logistiques importants;
- en mettant en place des activités qui mettent en lumière les forces et les richesses du milieu en matière de développement durable et équitable et non seulement les difficultés ou une illustration des problèmes à l'étude ;
- en visitant des projets où les communautés sont hautement impliquées dans la définition des problèmes, leur résolution et l'innovation, et où les jeunes jouent un rôle important, devenant ainsi des sources d'inspiration et de motivation pour les étudiants ;

- en outillant bien les élèves, pour les aider à baliser leurs analyses et leurs observations en lien avec le développement durable et équitable et, en favorisant les lieux d'échanges pour permettre un retour critique sur les activités de terrain ;
- en s'assurant que la logistique soit elle-même durable et équitable en faisant appel à des entreprises locales et familiales, écologiquement responsable, permettant un rapprochement avec la communauté. Il n'est pas si aisé d'y arriver.

La nature des travaux et de l'évaluation:

Idéalement les travaux et les évaluations doivent également être saisis comme une occasion pour mettre en pratique les outils et les habiletés développés, que ces derniers soient en lien avec :

- l'aptitude à analyser la viabilité et l'équité d'une pratique ;
- l'habileté à penser une activité ou une action intégrant des principes de durabilité et d'équité et à l'opérationnaliser ;
- l'aptitude à établir des liens d'interdépendance entre le terrain et la réalité quotidienne de l'étudiant.

Pour ce faire, le développement d'un projet de recherche-action collaboratif, d'une envergure restreinte, peut s'avérer un moyen intéressant d'y parvenir en permettant à l'élève:

- d'évaluer et d'analyser, dans une perspective de développement durable et équitable, un problème touchant à son quotidien et ayant des liens d'interdépendance avec le terrain ;
- de développer et de proposer des moyens d'action pour y pallier ;
- de dialoguer avec les membres de la collectivité touchés par la problématique et impliqués dans la résolution ou la prévention du problème à l'étude.

1.B.4 De l'intégration du projet pédagogique au milieu institutionnel

La réflexion doit aussi porter sur la structure institutionnelle dans laquelle s'insère l'activité ou le projet éducatif, pour en évaluer la cohérence et l'harmonisation avec les principes d'équité et de durabilité, entre autres en lien avec :

- la nature du processus de sélection des étudiants mis en place. Celui-ci est-il axé sur l'excellence, la performance et la compétitivité ? Si oui, ces principes

sont-ils à l'image des finalités recherchées par le projet ?

- La nature, le contenu et le véhicule de la publicité. À quelles cordes sensibles celle-ci fait-elle appel ? Quels sont les supports utilisés ? Ces derniers sont-ils viables et écologiquement responsables (ex. : papier et encre recyclés) ?
- L'accessibilité et les moyens de financement mis en place. Comment répondre aux besoins des étudiants les plus démunis ? Les levées de fond mettent-elles en valeur des principes de durabilité et d'équité ?
- La nature du processus décisionnel. Comment est géré le projet ? Quels sont les liens entretenus avec le terrain ? Comment les décisions sont-elles prises ? Comment les orientations du projet sont-elles définies ? Le tout est-il cohérent avec les finalités recherchées ?
- La nature des intérêts des diverses instances pour la mise sur pied d'un tel projet et le genre de ressources dégagées.

1.B.5 À propos du rôle de l'éducateur et de son cheminement personnel

Dans le cadre d'une activité pédagogique traitant du développement durable et équitable où la cohérence est tenue en compte, l'éducateur est lui aussi interpellé. Il est invité à cheminer. De par la nature du contenu, il est personnellement sollicité. Il doit oser sortir du champ plus objectif des données factuelles pour explorer les champs plus subjectifs des schèmes de valeurs et de référence collectifs et personnels où il sera alors confronté à ses propres dispositions personnelles. Inscrit dans une relation pédagogique de nature dialogique, coopérative ou participative, il est amené à cheminer en fonction du savoir, des questions, des réactions et des initiatives des étudiants. En stage, il est personnellement confronté à l'intensité des activités de terrain. En d'autres mots, l'éducateur est lui-même amené à vivre et à expérimenter des valeurs et des attitudes liées à l'équité et à la durabilité, à vivre des émotions et des sentiments liés à l'incertitude de l'acte créateur.

Idéalement, l'éducateur doit lui-même jongler avec cet idéal phare représenté par les principes du développement durable et équitable. Comment en arrive-t-il à harmoniser dans sa vie personnelle les demandes de la vie quotidienne, ses aspirations personnelles, ses activités professionnelles et les valeurs associées à la durabilité et l'équité ? Comment tente-t-il de répondre aux interrogations et aux défis soulevés ? À ce titre

pourra-t-il identifier l'ampleur de la demande faite à l'étudiant par l'objectif : « Devenir citoyen du Monde ».

De par ce questionnement, cette recherche d'authenticité et de cohérence personnelle l'éducateur sera mieux à même de guider, et pourquoi pas, d'inspirer l'étudiant.

Ce processus de réflexions et de bonification, portant sur la nature des assises du projet éducatif et sur la recherche de cohérence entre ces assises, la forme et le contenu du dit projet, gagne à être balisé dans le cadre d'une démarche structurée. Idéalement cette démarche doit être à la fois collective et individuelle : elle doit favoriser la concertation et la cohésion au sein de l'équipe responsable de la bonne marche du projet éducatif. Elle doit aussi permettre à l'individu de se situer en tant que personne et en tant qu'éducateur face aux valeurs et aux principes qui sous-tendent le projet.

À ce titre, regardons de plus près l'expérience du collège Lionel-Groulx en regard au stage d'études en écologie culturelle.

2. Un exemple de recherche de cohérence : la bonification du stage en écologie culturelle du collège Lionel Groulx

2.A Origine de la démarche de bonification

De 1997 à 1999, dans le cadre d'une recherche-action participative sous notre gouverne, un collectif de travail du collège Lionel Groulx a travaillé à la bonification d'un stage en écologie culturelle se déroulant au Costa Rica¹⁹.

Bien qu'initié à l'origine pour tenter d'identifier des moyens d'établir des ponts entre le volet international du stage d'études et les besoins de la collectivité des Basses-Laurentides, le travail du collectif a rapidement porté sur la nécessité de se concerter sur l'essence même du stage. En effet il était difficile de créer ces ponts alors que les finalités recherchées par le stage se révélaient évanescentes. Comment présenter ce projet d'études aux membres de la communauté ? Quelles pourraient être ses contributions ? Quels projets de société mettait-il de l'avant ? En abordant ces questions, le collectif se rendit rapidement compte que chacun de ses membres avait sa vision du projet éducatif et qu'une intégration commune faisait défaut. Ceci était en partie dû au fait qu'à chaque année depuis sa création le stage était pris en charge et piloté par une équipe distincte de professeurs. Le stage avait donc emprunté diverses tangentes en fonction des opportunités et intérêts des diverses équipes, et en

fonction des urgences du moment. Il parut donc important, avant de penser établir des liens avec la collectivité des Basses-Laurentides, de prendre un temps de réflexion concerté pour définir clairement les finalités, les valeurs et les modèles de société qui s'étaient jusqu'alors exprimés implicitement. Et de là à identifier qu'il serait également profitable, une fois les finalités définies par le groupe, d'harmoniser le contenu et la forme du stage à ces finalités, il n'y avait qu'un pas.

2.B Les retombées de la recherche-action participative pour la bonification du stage d'études en écologie culturelle

Les retombées de ce travail en collectif furent nombreuses pour la bonification du stage en écologie-culturelle, notamment :

- la constitution d'une histoire commune, le développement d'un sentiment d'appartenance au projet, et la génération d'un langage commun via le partage de la petite histoire éclatée du stage, des attentes respectives, des idéaux et des bagages individuels;
- la consolidation et la structuration de l'équipe, rendant la prise de décision et le choix des orientations plus concertés ;
- la saisie des paramètres du stage : ses valeurs, ses finalités, et les modèles de société prônés ; ce qu'il avait été, ce qu'il était, ce que l'on souhaitait qu'il devienne, en fonction des aspirations du groupe. Le profil du stage ainsi dressé servit de modèle de référence à la bonification ;
- en référence au profil constitué, l'élaboration d'une matrice identifiant les besoins de recherche, de formation et de concertation pour la bonification du stage ;
- le développement d'outils de gestion pour faciliter la coordination logistique du stage ;
- l'identification d'un objectif phare et des grandes orientations du plan de cours ;
- la consolidation et l'harmonisation des activités de terrain, des activités logistiques et des activités pré et post départ avec cet objectif et ces orientations ;
- une ouverture sur l'importance de lier l'école à la collectivité et l'identification de voies intégrées pour ce faire. Une expérience en ce sens fut mise en oeuvre, par un des membres du collectif en janvier 99, dans le cadre d'un cours de philosophie non lié

au stage. Ce cours s'articula autour de la méthodologie de la recherche-action, à travers laquelle les étudiants furent invités à réfléchir sur le sens et leur rapport à la communauté ;

- l'exploration par les membres du collectif de l'intégration personnelle des valeurs reliées à la citoyenneté du monde et le développement durable et équitable et les retombées de cette intégration sur la nature de leur travail d'éducateur dans le stage et hors du stage ;
- l'identification de freins ou de facteurs incitants à l'innovation.

2.C Le contenu bonifié du stage d'études en écologie culturelle

Le stage d'écologie culturelle au Costa Rica du collègue Lionel Groulx, à l'issue du travail de bonification en mai 99, se présentait ainsi :

2.C.1 Lignes directrices pour la structuration du plan de cours

Objectif phare : outiller l'étudiant pour qu'il soit mieux à même de jouer un rôle comme citoyen du monde dans un contexte de développement durable et équitable.

Lignes directrices proposées pour orienter le plan de cours

- Dimension notionnelle (Intégration de concepts anthropologiques et biologiques)
 - Définitions et paramètres du développement durable ; ses raisons d'être ; ses enjeux ; le rôle et l'implication des communautés ; les interdépendances Nord-Sud.
- Dimension méthodologique
 - Sensibiliser l'étudiant à l'utilisation d'outils d'analyse et de méthodologies de recherche, notamment l'utilisation de grilles d'analyse permettant de départir les pratiques durables et non durables, l'utilisation de méthodes propres à la recherche-action collaborative.
- Dimension de l'intégration personnelle
 - S'interroger sur ses valeurs. Qu'est-ce qu'être un citoyen du Monde ? Où je me situe ? Comment arriver à vivre une citoyenneté du monde plus intégrée ?

2.C.2 *En regard au terrain*

Une attention particulière fut accordée à l'harmonisation du volet stage au Costa Rica avec les finalités recherchées, en consolidant certaines assises et en précisant la pertinence et l'importance de certains choix. Ainsi par exemple, le groupe fut conforté dans les choix opérés en regard de l'organisation logistique : la logistique des deux semaines d'activités sur le terrain a été confiée il y a quelques années aux soins d'une organisation non gouvernementale (ong) costaricienne, hautement impliquée dans le développement de projets participatifs. Une telle collaboration permet de mettre les étudiants en contact étroit avec les familles et la communauté, d'illustrer des problématiques associées au développement durable et équitable, de mettre à contribution des experts et des leaders locaux, et de laisser large place à la visite d'initiatives communautaires et coopératives innovant en matière de pratiques durables et équitables.

2.C.3 *En regard à la relation avec l'institution*

Au Québec, le collectif de travail a permis une plus grande cohésion de l'équipe, renforçant la démarche participative et consensuel de la prise de décisions et de l'identification des orientations phares du projet. Les principes de durabilité et d'équité sont de plus en plus tenus en compte lors des activités de financement, via la vente par exemple de café équitable.

Bien que le projet de recherche-action participative ait été porté à son terme en mai 99, il est à envisager que ce processus de bonification se poursuivra, de par l'appropriation ayant résulté de la démarche, la stimulation de ce goût de recherche de cohérence, et la production d'outils de référence pour la bonification même du stage notamment via la mise au point d'un profil phare illustrant les grandes constituantes du stage désiré et une liste de besoins en matière de production de connaissances, de formation professionnelle et de réflexions de groupe pour y arriver.

2.D *La recherche-action participative comme véhicule de réflexions*

La recherche-action participative (RAP) s'est révélée un véhicule intéressant pour baliser une telle démarche de bonification. Ce modèle, issu de la pratique scientifique des pays en développement, vise principalement la production d'un savoir via la « re-connaissance » d'un savoir pratique, une démarche de conscientisation et la mise en place d'une action qui répond aux aspirations du

milieu. Ce modèle est hautement participatif ; les gens du milieu qui sollicitent la recherche sont étroitement impliqués dans l'ensemble de ses étapes, de la définition de la problématique à l'analyse, en passant par la cueillette de données. La RAP se veut un lieu d'intégration et de réflexion propice à l'innovation en éducation à la compréhension internationale, dans une perspective de développement durable et équitable, en ce sens qu'elle offre une démarche similaire, conscientisante, déstabilisante et consensuelle de par les méthodologies qu'elle préconise. Elle permet aux participants de se positionner comme individu et comme groupe face aux enjeux à relever, que ceux-ci soit en rapport avec la nature du projet éducatif ou de la cohérence individuelle, en tant qu'éducateur et personne, face aux finalités et valeurs véhiculées par le projet.

3. *En guise de conclusion*

Quatre éléments sont ici à retenir à l'issue de cet article sur la mise sur pied et la bonification de projets d'éducation à la compréhension internationale, particulièrement pour ceux s'inscrivant dans une perspective de développement durable et équitable :

- A) il est important de bien identifier les finalités, valeurs et modèles de société qui sous-tendent le projet éducatif à saveur international, tout projet international n'ayant pas les mêmes référents de base ;
- B) un projet d'éducation à la compréhension internationale, dans une perspective de développement durable et équitable, ne doit pas se limiter à la seule sensibilisation factuelle à l'état de la planète, mais bien permettre à l'élève de se situer en relation avec cette problématique. Un projet éducatif devrait donc porter sur trois champs d'expériences : le *cela* (savoir objectif portant sur l'état de la planète), le *nous* (savoir plus subjectifs portant sur les schèmes de valeurs et représentations sociales orientant nos cultures et sociétés et de là, nos choix personnels), le *je* (ou savoir plus introspectif se rapportant à notre cheminement personnel et spirituel, jouant un rôle important dans l'intégration de certaines valeurs et attitudes). Il doit également viser à outiller l'élève pour que celui-ci puisse plus aisément passer de la prise de conscience à une action intégrée dans son quotidien.
- C) Une attention particulière doit être portée à la cohérence intrinsèque du projet éducatif porteur. Celui-ci doit non seulement être créateur de sens mais également porteur de sens. La nature des

activités et sa structure doivent refléter les principes de l'équité et de la durabilité.

- D) La recherche-action participative semble bien indiquée pour mettre sur pied de tels projets ou les bonifier. De par sa dimension participative, elle permet aux éducateurs impliqués de mettre en pratique des habiletés et valeurs propres aux communautés durables et équitables. De par sa dimension conscientisante, elle permet d'explorer en

4. Bibliographie

- ASSAGIOLI, Roberto. (1991). *Psychosynthèse. Principes et techniques*. Paris., Coll. épi, Desclée de Brouwer.
- BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1992). École et sociétés. Laval (Québec) : Éditions Jeanne D'Arc.
- BROOKS, D. (1990). «Au-delà des slogans : que signifie exactement le développement durable», *Le CRDI explore*. (Vol. 18, #4), octobre 1990 : 24-25
- CRDI (1993). Action 21. Le plan vert planétaire. Ottawa, Centre de recherches pour le développement international - CRDI.
- Développer Autrement (organisme). *Encyclopédie de l'action communautaire*. Québec. (En préparation)
- Ekolac consultants. (1999) *Analyse de développement durable. 4 tableaux*. Québec - Lac St-Jean, RLDD.
- ELGIN, D. (1981). *Voluntary Simplicity : Toward a Way of Life That is Outwardly Simple and Inwardly Rich*. www.awakeningearth.org
- ELGIN, D. (1997). *Global Consciousness Change : Indicators of an Emerging Paradigm*. www.awakeningearth.org
- FREIRE, P. (1973). «Extension or Communication» in *Education for Critical Consciousness*. New York : Seabury Press. Trad.
- GEORGE, James (1995). *Asking for the Earth. Waking up to the Spiritual / Ecological Crisis*. Great Britain : Element books ltd.
- GROF, S. (éd.) (1988). *Human Survival and Consciousness Evolution*. USA : State University of New York Press.

profondeur cette dimension de la cohérence entre le discours, les valeurs et l'action. En favorisant à la fois la re-connaissance de savoirs professionnels, un regard sur la cohérence des pratiques individuelles, et le développement d'actions répondants aux aspirations et besoins du milieu, elle se révèle un véhicule intéressant pour la formation et l'innovation professionnelles.

- LAINÉ, K. K. (1993). «Un projet de l'OCDE 'Action de l'école en faveur de l'environnement'» in *L'état de l'environnement dans le monde*. Paris : La découverte - FPH.
- MONGEAU, S. (1998). *La simplicité volontaire, plus que jamais*. Montréal. Écosociété.
- MULLER, R. (1992). *The Birth of a Global Civilization*. USA : World Happiness and Cooperation.
- PRETTY, J., I. GUILT, T. THOMPSON & I. SCOONES (d.i.). *A trainer's Guide for Participatory Learning and Action*. IIED Participatory Methodology Series. England : IIED.
- Québec, gouvernement (1996). *Les principes du développement durable. Déclic pour le développement durable*. Ministère de l'environnement et de la faune - direction de la promotion du développement durable.
- ROBERTS, W. S. BRANDUM (1995). *Get a Life. How to make a Good Buck, Dance Around the Dinosaurs and Save the World While you are at it*. Toronto : Get a Life pub. house.
- WILBER, K. (1997). *Une brève histoire de tout*. Québec : Éditions de Mortagne.

5. Notes

ⁱ L. Gélinau fut notamment consultante en éducation publique auprès d'ONG de solidarité, professeure d'anthropologie et instigatrice du projet Opti-Monde du Cégep du Vieux Montréal, coordonnatrice des instituts d'été du CRDI au Costa-Rica, Nicaragua et Inde visant à sensibiliser les éducateurs canadiens aux enjeux de la recherche pour le développement durable et équitable. Elle s'intéresse présentement au processus de conscientisation et à la méthodologie de la recherche-action participative dans le cadre d'un Ph.D. en sciences humaines appliquées.

ⁱⁱ Modèle inspiré de la pensée de K. Wilber (1997)

ⁱⁱⁱ En matière de développement durable et équitable, les pays du Sud représentent une mine d'or d'initiatives, d'innovations, et de ressources, que cela soit en terme de définition des problèmes ou de moyens d'y faire face. Pour identifier les ressources appropriées, ne pas hésiter à consulter les sites internet du CRDI (www.idrc.ca) ou du Conseil de la Terre (www.ecouncil.ac.cr)

^{iv} Les étudiants qui participent à ce stage d'études en écologie culturelle sont inscrits à deux cours complémentaires, un en biologie et un second en anthropologie. Ils participent à une série d'activités terrain d'une durée de deux semaines au Costa Rica à l'intersession, accompagnés de deux professeurs représentant chacune des disciplines. Ces étudiants bénéficient également d'un encadrement pré et post départ à la session d'automne et d'hiver.

ANNEXE 15 : DÉFIS PRATIQUES 2 : LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE. CONTRIBUTION DES CHERCHEUR-ES DU SUD À L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT (ERE).⁴⁸

La mise en oeuvre de l'ERE présente certaines particularités : 1) l'ERE est souvent une pratique engagée s'inscrivant usuellement dans un contre-paradigme éducatif et à ce titre, véhicule une certaine vision de la société dominante (Bertrand & Valois, 1992); 2) en se faisant le chantre d'un changement social, l'ERE se positionne en porte-à-faux avec la mission première de l'école qui serait plutôt celle de la reproduction sociale (Morrow & Torres, 1995); 3) les activités en ERE se veulent souvent novatrices et doivent s'enraciner dans des milieux généralement réfractaires au changement (Huberman, 1973).

La recherche appliquée en ERE devrait tenir compte de ces caractéristiques. Elle devrait s'appuyer sur des méthodologies qui pourront favoriser la viabilité et la pertinence de l'innovation, qui sauront nuancer entre l'objectivité et la neutralité, s'interroger sur les mécanismes de la production du social, tout en tentant d'allier savoirs pratiques et savoirs universitaires.

La recherche-action participative (RAP) peut, à ce titre, inspirer. Pensée et largement utilisée par les chercheur-es des pays du Sud (Rahman & Fals-Bordas, 1991; Maguire, 1987; Park, 1993; Bernard, 1988), elle vise à démocratiser la science en invitant les populations à l'étude à participer activement au processus de recherche, à s'en approprier les résultats et ainsi favoriser le changement social.

La RAP comporte trois sphères d'opérations. Elle est d'abord une activité de recherche. Elle se distingue de la recherche ethnographique ou qualitative traditionnelle du fait qu'elle invite les informateurs ou sujets d'études à devenir

⁴⁸ Ce texte est extrait d'un article publié dans les Actes du colloque de Planet'ere 1997

des cochercheur-e-s. En tant que cochercheur-e-s, les participant-e-s à l'étude doivent activement intervenir dans la définition de la problématique, dans la constitution des outils, dans les activités de collectes, d'analyse et de diffusion. La RAP se distingue également par le fait qu'elle ne cherche pas à créer un savoir exogène mais plutôt à faire émerger et à étayer un savoir endogène. La RAP est aussi une activité de conscientisation. Dans le cadre d'échanges dialectiques, les participant-es et les chercheur-es développent en commun un regard critique sur les faits étudiés et les situent dans un système d'interdépendances plus vaste. De la RAP doit finalement émerger une action transformatrice, une action visant à ébranler les structures et les attitudes perpétuant l'injustice, l'oppression, et l'avilissement.

La RAP se démarque donc de la recherche action traditionnelle par la nature de la participation demandée et par l'engagement social exprimé.

Idéologiquement parlant, il pourrait paraître discutable de transférer une telle pratique au Nord, dans le monde de l'enseignement, dans le cadre d'une recherche universitaire. La RAP ne fut-elle pas conçue pour donner une voix aux exclus, aux marginaux, aux opprimés? Ne fut-elle pas mise en place pour favoriser la démocratisation du savoir, loin des chasses gardées universitaires? Ce transfert nous paraît, malgré tout, pertinent et ce, à divers égards : 1) les professeur-e-s pratiquant l'ERE se situent souvent à contre-courant des paradigmes éducatifs dominants (Bertrand & Valois, 1992); 2) le modèle sociétal qui les anime, reposant sur la viabilité et l'équité, se rattache à une nouvelle matrice culturelle qui diverge de celle dont est issu le modèle dominant de la société postindustrielle. Bref, de par leurs pratiques et de par leurs référents idéologiques, les intervenant-e-s en ERE se situent encore souvent en marge des pratiques éducatives usuelles.

Par le biais de la RAP, les intervenant-e-s en ERE peuvent poser un regard critique et systémique sur les principes qui guident leur action; sur la cohérence qui existe

entre leurs discours sur l'ERE, la viabilité et l'équité, leurs pratiques et l'acte éducatif; sur les difficultés liées à l'innovation et à sa durabilité. De par une participation active au processus de recherche des principaux intéressés, la RAP permet de dégager des modèles éducatifs en ERE viables et pertinents, tenant compte des réalités des milieux et de l'engagement social des intervenant-e-s. En s'ouvrant sur la mise en place d'une action transformatrice, elle permet à l'école de donner forme au changement social, de s'interroger sur sa contribution à la production de nouvelles réalités. De plus, en favorisant un mutualisme des savoirs, elle permet d'ériger des ponts entre les milieux universitaires, scolaires et communautaires.

La mise en application de la RAP présente toutefois de nombreux pièges potentiels. Notons entre autres : 1) la difficulté liée à la définition même de la notion de participation; 2) la présence d'enjeux liés au pouvoir; 3) les responsabilités éthiques face à la conscientisation et aux retombées de l'action transformatrice projetée; 4) les enjeux méthodologiques ayant trait à la fiabilité (fidélité), à l'absence de biais (objectivité), au transfert des résultats (validité externe) et à l'authenticité des faits observés (validité interne); 5) les contraintes liées au temps requis pour mener à bien une telle recherche et aux compétences multiples demandées au scientifique, qui doit, en plus de son expertise traditionnelle liée à la recherche, présenter des qualités d'animateur, de formateur et de conciliateur.

En guise de conclusion, tout en tenant compte de ses difficultés intrinsèques, les méthodologies propres à la RAP nous semblent présenter des forces non négligeables pour la recherche appliquée en ERE :

- en permettant une convergence plus étroite des besoins liés à la recherche, au perfectionnement des intervenant-e-s en ERE et à la mise au monde d'actions transformatrices auprès de la communauté ;

- en contribuant à la démocratisation progressive du processus de formulation et de discussion des stratégies, des plans d'actions et des politiques, et par le fait même, en contribuant à l'*empowerment* des intervenant-e-s ;
- en maximisant les retombées positives de la recherche en favorisant une appropriation des résultats par le milieu ;
- en moussant la puissance créatrice en puisant au savoir pratique, au savoir populaire et au savoir académique.

Bibliographie

BERNARD, Anne, Richard MACLURE, Michael LOEVINSOHN *et al.* (1988). *La Recherche participative au CRDI. Document de travail*, Ottawa, Centre de recherches pour le développement international, 52 p.

BERTRAND, Yves et Paul VALOIS (1992). *École et sociétés*, Laval (Québec), Éditions Agence d'Arc, 272 p.

FALS-BORDA, Orlando et Muhammad Anisur RAHMAN (1991). *Action and Knowledge : Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, New York, Apex Press, 182p.

HUBERMAN, A. Michael. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, coll. Expériences et innovations en éducation, n° 4, Genève, UNESCO – BIE, 109p.

MAGUIRE, Patricia (1987). *Doing Participatory Research : a Feminist Approach*, Amherst, University of Massachusetts, School of Education, Center for International Education, 305p.

MORROW, Raymond Allen et Carlos Alberto TORRES (1995). *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, State University of New York Press, 517p.

PARK, Peter *et al* (1993). *Voices of Change : Participatory Research in the United States and Canada*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey, 203p.

CURRICULUM VITAE

En lien avec la RAP du collègue Lionel-Groulx

- Maîtrise en anthropologie
- Consultante en éducation à la compréhension international auprès d'ONG de solidarité et de coopération (1984-1990)
- Professeure d'anthropologie au niveau collégial. Fondatrice et coordonnatrice du programme Optimonde, cégep du Vieux Montréal (1988-1991)
- Coordonnatrice des Instituts d'été du CRDI sur la contribution de la recherche scientifique au développement (1992-1995)
- Séjours sur le terrain : Afrique australe, Mexique, Nicaragua, Costa Rica, Inde
- Consultante pour des projets d'éducation dans une perspective mondiale (1995-1998)

En lien avec le Ph.D. en SHA

- Chargée de cours dans le cadre des activités PERFORMA et auxiliaire d'enseignement
- Secrétaire, vice-présidente puis présidente de l'Association étudiante du SHA;
- Représentante des étudiants au comité de gestion du programme

Publications savantes

- En préparation White, D., C. Mailloux et L. Gélinau. Les défis et les enjeux liés à l'interdisciplinarité et à l'application en sciences humaines (titre provisoire). Presses de l'Université de Montréal.
- Soumis : « Confluence des savoirs pratiques et des savoirs universitaires : autre lieu de rencontres pour l'interdisciplinarité » in White, D., C. Mailloux et L. Gélinau. Les défis et les enjeux liés à l'interdisciplinarité et à l'application en sciences humaines (titre provisoire). Presses de l'Université de Montréal.
- Soumis : « Regard sur la recherche dans les pays dits en développement : réflexion sur la pratique scientifique et les conditions de travail du chercheur » in Actes du colloque : Participer à l'évolution des sciences sociales, un défi pour les partenaires de la recherche. INRS
- 2001 « Pour des projets éducatifs porteurs et créateurs de sens : enjeux pratiques liés à la formation de citoyens du monde » in Pagé, M., F. Ouellet et L. Cortesão. L'éducation à la citoyenneté (Actes du 13^e Congrès de l'AMSE). Sherbrooke, Éditions du CRP.
- 1999. « Une recherche-action participative sur les liens école communauté » In Actes – 19^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- 1997. Comment favoriser un partenariat Nord/Sud dans la recherche et l'action en ERE? Actes de colloque - PLANET'ERE.
- 1997. La recherche-action participative: contribution des chercheur-es du Sud à l'ERE. Actes de colloque - PLANET'ERE.
- 1996. «Sensibiliser les éducateurs canadiens aux réalités internationales et aux rapports Nord-Sud : les chercheurs du Sud comme interlocuteurs » en collaboration avec Denis Marchand, Canadart - Revue d'études canadiennes de l'Université de Bahia, Brésil

Colloques et Instituts: responsable de l'organisation

- ACFAS, Québec. "Enjeux relatifs à l'interdisciplinarité et à l'application dans la recherche en sciences humaines". Colloque d'une journée regroupant 18 intervenants. Mai 1998

Colloques et forums: communications présentées

- AMSE – Association mondiale de l'éducation, Sherbrooke. Pour des projets éducatifs porteurs et créateurs de sens : enjeux pratiques liés à la formation de citoyens du monde. Juin 2000
- ACFAS, Université de Montréal. Éléments pour une « théorie ancrée » de la conscientisation. Contribution au développement de la recherche-action participative et à une éducation conscientisante. S-411 Éducation. Mai 2000
- INRS, Musée du Québec. Colloque du 20^e anniversaire de l'INRS – culture et société – IQRC. «Regard sur la recherche dans les pays dits en développement : réflexion sur la pratique scientifique et les conditions de travail du chercheur» in table ronde L'évolution du cadre du travail et de la formation. Novembre 1999.
- AQPC, Trois-Rivières. Une recherche-action participative sur les liens école-communauté. Juin 1999.
- ACFAS, Université Laval. Confluence des savoirs pratiques et des savoirs universitaires : autre lieu de rencontres pour l'interdisciplinarité ? Mai 1998
- PLANET'ERE, UQAM. Comment favoriser un partenariat Nord/Sud dans la recherche et l'action en ERE ? Atelier en co-animation. Novembre 1997
- PLANET'ERE, UQAM. La recherche-action participative : contribution des chercheur-es du Sud à l'ERE. Novembre 1997
- Université McGill, Centre for Developing Area Studies. «How to Act Locally and Think Globally : Thoughts from Southern Scientists for the Development of a Global Education in Canada». Hiver 1997

