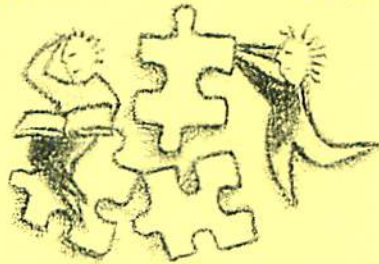


RASSEMBLER NOS FORCES

AUTOUR de la classe, des enseignants et des enseignantes,
des programmes et des collèges



9E 6

Une recherche-action participative
sur les liens école-communauté

Lucie GÉLINEAU



Association québécoise
de pédagogie collégiale

UNE RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE SUR LES LIENS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ

Lucie GÉLINEAU, consultante en éducation à la compréhension internationale,
Étudiante au doctorat à l'Université de Montréal¹

Dans le cadre du 19^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, nous avons présenté une communication portant sur les tenants et aboutissants d'un projet de recherche-action participative (RAP). Cette recherche se déroula sur une période de deux ans, d'août 97 à mai 99 au Collège Lionel-Groulx. Elle regroupa sept professeurs (trois biologistes, deux anthropologues et un philosophe) et nous-mêmes à titre de personne-ressource, d'animatrice et de chercheure. L'objectif initial de cette recherche était d'identifier des moyens de lier l'école à la collectivité en répondant à la question suivante : comment amener les étudiants à réinvestir leurs apprentissages dans leur communauté, à leur retour d'un stage d'études en écologie culturelle se déroulant en Amérique centrale ?

Dans le cadre de cette communication, nous avons exposé les enjeux méthodologiques auxquels nous fûmes confrontés en cours de recherche, dont l'impossibilité de répondre de prime abord à l'objectif initial que nous nous étions fixé. Ceci nous amena à présenter les retombées imprévues de cette recherche, notamment la mise en place de tout un processus de bonification du stage d'études en écologie culturelle en tant que tel.

En donnant cette communication, nous nous sommes rapidement aperçue que les participants étaient forts curieux d'en entendre plus sur le contenu du stage lui-même. Ils s'interrogeaient sur ce processus de bonification : comment favoriser la mise sur pied, le développement et le raffinement de tels projets pédagogiques visant à sensibiliser les étudiants à la réalité internationale ?

Nous désirons donc saisir l'opportunité de cet article pour répondre à la fois à ces questions soulevées par les participants et pour présenter les grandes lignes de notre communication. Pour ce faire, la réflexion se développera en deux temps :

1. La présentation de quelques pistes de travail et de réflexion pour la mise sur pied et la bonification de projets d'éducation à la compréhension internationale ;
2. La présentation de la recherche-action participative comme approche méthodologique favorisant ce travail

de bonification, en nous référant à l'expérience vécue par le collectif de travail du collège Lionel-Groulx en regard du stage d'études en écologie culturelle.

Il est à noter que les éléments de réponse fournis proviennent à la fois du travail entrepris au sein du collectif de recherche-action participative du Collège Lionel-Groulx, des conclusions tirées de notre propre recherche doctorale et d'un savoir professionnel résultant de quinze années de pratique à titre de professeure et de consultante en éducation à la compréhension internationale.

1. Quelques pistes de travail pour la mise sur pied et la bonification d'un projet d'éducation à la compréhension internationale

Ces dernières années, de nombreux projets d'éducation à la compréhension internationale ont vu le jour en milieu collégial. Ils se présentent sous des visages et des vocables multiples. Pensons notamment :

- aux écoles internationales, dont les programmes collégiaux affiliées à des réseaux comme l'International Baccalaureate Organisation (IBO);
- aux programmes d'études institutionnels offrant des volets de sensibilisation à la réalité internationale (les programmes SENS du Cégep St-Laurent ou Optimonde du Cégep du Vieux Montréal) ;
- aux approches infusoires propres à des mouvements comme l'éducation dans une perspective planétaire (EPP), mondiale (EPM) ou globale, permettant de tisser des liens entre un contenu de cours donné et des préoccupations d'ordre international, environnemental ou interculturel. On peut ici penser au réseau d'éducation dans une perspective mondiale et citoyenne de la fédération des cégeps ;
- aux cours ou aux stages comportant des objectifs favorisant une ouverture sur le monde : contribuer au développement international, sensibiliser l'élève au développement durable et équitable ou l'outiller pour qu'il puisse jouer un rôle comme citoyen du monde. On peut penser ici à titre d'exemple au stage d'études en écologie culturelle du Collège Lionel-Groulx ;

- aux programmes indépendants permettant aux jeunes de vivre une expérience de vie à l'étranger comme Jeunesse Canada Monde, Carrefour Canadien International ou le programme jeunesse du Centre d'études et de coopération internationales (CECI). Il n'est pas rare que les jeunes impliqués dans de tels projets fassent appel à un professeur pour solliciter un appui ponctuel ou un encadrement pédagogique.

Que le 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 :

- la nécessité de bien identifier les assises et le profil du projet éducatif, ses finalités et ses valeurs ;
- l'importance à accorder à la recherche de cohérence pour que le projet soit à la fois créateur et porteur de sens.

1.1 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 outillés, ils deviendront des professionnels, des hommes d'affaires, ou des coopérants habiles à représenter et à 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 cœur 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 dans 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 auront 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'affaires 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 dans Lainé, 1993). 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.

1.2 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 une cohérence, de faire en sorte qu'un projet soit non seulement créateur de sens, mais en soi, porteur de sens.

Voyons voir de quelle façon, le choix d'une finalité orientée vers la sensibilisation au développement durable et équitable doit influencer sur le contenu de l'activité pédagogique, sur sa forme, sur sa relation au milieu et sur le cheminement personnel de l'éducateur.

1.2.1 Le contenu notionnel de l'activité pédagogique

Pour être cohérents avec les finalités recherchées, les programmes et projets éducatifs d'éducation à la compréhension internationale dans une perspective de développement durable et équitable ne peuvent se cantonner à la seule information visant à sensibiliser les jeunes à l'état de la planète et aux défis qui y sont inhérents (ex. : disparités Nord-Sud, droits de l'homme, biodiversité, changements climatiques, urbanisation galopante, accès à l'eau, définitions du développement) et à la seule présentation d'actions pointues de solidarité, de recyclage ou de reboisement.

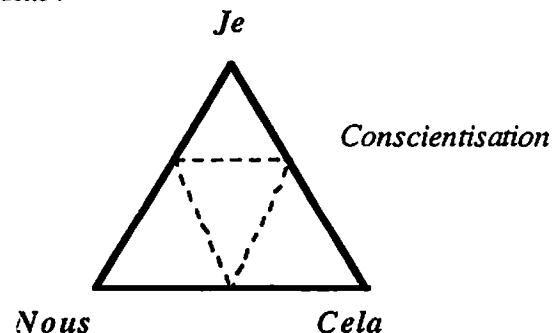
Pour favoriser le passage de la prise de conscience à l'intégration, l'expérience semble indiquer qu'il est important de confronter l'élève en tant que personne aux enjeux du développement durable et équitable. On ne sensibilise pas au développement durable et équitable. On se sensibilise en rapport, en relation à celui-ci.

Pour ce faire, il importe de s'interroger sur les représentations sociales et les valeurs qui guident nos actions quotidiennes et celles qui seraient le propre de sociétés durables et équitables. Des espaces de réflexion et de discussion doivent être réservés à la définition collective de ce que peut être un citoyen du monde dans un contexte de développement durable et équitable, dans ses valeurs, habiletés et comportements. L'élève doit être incité à se questionner sur les valeurs, principes, et modèles qui lui sont proposés et qui modèlent sa vie de tous les jours. Il doit être amené à découvrir les schèmes de référence personnels et collectifs sur lesquels reposent ses actions et ses décisions quotidiennes. Il doit être à même d'évaluer critiqueusement ses habitudes de vie, à identifier leurs retombées locales et internationales et à les mettre en lien avec des pratiques qui seraient plus à même de favoriser un développement durable et équitable. S'il le désire et le juge important, il doit être guidé et

formé dans sa capacité de choisir, de privilégier des valeurs, des attitudes et des comportements en harmonie avec un développement durable et équitable. Il devrait en résulter une intégration de la prise de conscience dans la pratique quotidienne et non sous forme de seules activités sporadiques.

Il est légitime de se demander si une sensibilisation à la fois objective (portant sur les données et faits bruts sur l'état de la planète et le développement durable et équitable) et plus subjective (portant sur les valeurs et schèmes de pensée qui modèlent nos sociétés et nos choix personnels) peut se révéler suffisante pour l'intégration de valeurs et d'attitudes en lien avec l'équité et la durabilité. Plusieurs auteurs expriment l'idée que le choix de telles valeurs est fortement lié au développement de la conscience, au développement moral et à l'exploration de la spiritualité, au sens large, non sectaire et dogmatique du terme. L'intégration de certaines valeurs semble favorisée par l'expérience d'un sentiment d'appartenance et d'interdépendance à un tout plus grand que soi, par la réflexion sur le rapport de l'Homme au Monde, par l'éveil du sentiment que l'on peut développer et mettre au service l'humain et le divin présent dans l'Homme. Cette dimension de la spiritualité humaine peut sembler accessoire, ou encore si délicate à aborder qu'il peut être tentant de la laisser pour compte. Mais de nombreuses études et écrits semblent démontrer l'importance d'introduire l'étudiant à cette dimension de la vie humaine, pour l'intégration et le développement de valeurs et d'attitudes telles que celles liées au développement durable et équitable. (ex. : Assagioli (1991) ; George (1995) ; Grof (1988) ; Muller (1992) ; Wilber (1997)).

En d'autres mots, afin que les projets et les programmes d'éducation à la compréhension internationale dans une perspective de développement durable et équitable soient porteurs de sens, l'ensemble des champs² suivants, représentant la diversité de l'expérience humaine, devrait être touché :



- Le *cela* ou champ plus objectif des connaissances pratiques et scientifiques sur la situation de la planète et le développement durable et équitable ;
- le *nous* ou champ plus anthropologique se rapportant aux valeurs et schèmes qui modèlent nos comportements sociaux et culturels en tant que groupe ;
- le *je*, le champ plus psychologique et individuel, qui relève des intentions de l'individu, de son cheminement personnel et spirituel.

Et ce, tout en tenant compte des liens d'interdépendance qui unissent ces divers champs.

Seront alors réunis les principaux éléments notionnels qui favoriseront la mise en place d'un processus de *conscientisation*, c'est-à-dire une démarche qui favorise le passage de la prise de conscience à l'action.

1.2.2 Des outils pour habiliter l'élève à devenir un citoyen du monde actif dans son milieu

Une activité pédagogique qui se veut porteuse de sens devrait également permettre à l'élève d'exprimer et de matérialiser sa prise de conscience, idéalement non pas dans des activités sporadiques et pointues, mais dans son quotidien et sa vie de tous les jours.

Le passage de la prise de conscience à l'action semble être favorisé par le développement de trois compétences :

- l'habileté à choisir et à cerner des actions précises ;
- l'aptitude à opérationnaliser ses choix ;
- la possibilité de faire appel à un bagage d'exemples, d'expériences, de ressources, de faits vécus et de personnes qui illustrent la possibilité de vivre et d'exprimer de tels choix et qui permettent de briser le sceau de l'isolement.

Pour y arriver, l'élève doit pouvoir être en mesure d'analyser des pratiques, des projets, des activités et de repérer celles les plus à même de favoriser un développement durable et équitable. Idéalement, le projet éducatif devrait outiller l'étudiant en ce sens, en le familiarisant avec des outils de référence et des grilles d'analyse. On peut penser à la grille d'évaluation développée dans le cadre du réseau laboratoire du développement durable au lac St.-Jean (Ekolac, 1999), des énoncés de principes du développement durable (Québec, 1996) ou à des programmes d'Actions 21 (CRDI, 1993).

Le programme ou projet pédagogique doit aussi permettre à l'étudiant de clarifier ses valeurs et de se positionner face à celles d'un développement durable et équitable. À ce titre, des descriptions de paradigmes socioculturels, dont des listes de valeurs, peuvent se révéler fort utiles notamment en servant de ferment à la discussion et à la réflexion. (Bertrand et Valois, 1992 ; Elgin et Ledrew, 1997).

Devraient être aussi présentés à l'étudiant, diverses ressources, actions, moyens et activités lui permettant d'exprimer sa prise de conscience au quotidien, en explorant par exemple son pouvoir de consommateur (ex. : la portée des choix alimentaires, l'achat de produits équitables, l'agriculture soutenue par la communauté), en le familiarisant avec des mouvements sociaux (ex. : la frugalité) ou des pratiques alternatives (ex. : le partage de voitures communautaires ; la mise sur pied de ressourceries). De nombreux ouvrages de référence existent en ce sens et peuvent garnir la besace de l'éducateur. (Mongeau, 1998 ; Elgin, 1981 ; Roberts, 1995).

Le projet pédagogique doit aussi, idéalement représenter une opportunité pour l'étudiant de vivre une expérience intégrée où il sera mis en contact avec des personnes impliquées dans des projets tangibles, inspirants et mobilisateurs. En fait, ce projet, s'il est bien conçu et cohérent dans sa forme et son contenu, peut devenir en lui-même une source d'inspiration et un lieu d'expression.

1.2.3 Réflexions sur la forme du projet éducatif

Idéalement, le projet éducatif devrait en soi être à l'image des idées prônées.

Il doit favoriser l'échange, la tolérance, le partage, le consensus. Il doit responsabiliser et outiller. Il doit être un lieu d'effervescence créatrice et de découverte de potentialités, de possibilités de mise au monde. En d'autres termes, il doit lui aussi reposer sur des valeurs, des attitudes et des principes d'équité et de durabilité.

De nombreuses voies sont ici ouvertes. Explorons-en quelques unes.

La nature des interventions en classe

Un des objectifs du développement durable et équitable est de favoriser la mise en place de communautés où sont mis en valeur la richesse des expériences respectives, le partage d'idées et de ressources, la créativité, l'appropriation et la responsabilisation, l'habilitation et le partenariat. Les activités doivent idéalement refléter cet objectif en privilégiant :

- une relation d'ouverture entre l'éducateur et les élèves. Pour ce faire, devrait être mise en valeur une pédagogie dialogique (Freire, 1973), coopérative, ou participative (Pretty, *J et al d.i.*), permettant la construction conjointe d'un savoir qui, bien que balisé, fait appel constamment aux besoins, au vécu et aux potentialités des jeunes étudiants ;
- un travail de réflexion 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 (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 pour maintenir la cohérence, d'autant plus si cette activité se déroule outre-mer, dans des pays « en développement »³ :

- en faisant appel à des intervenants et à 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 des occasions 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.

1.2.4 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.

1.2.5 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 réflexion 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 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 collègue 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

2.1 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 Rica¹.

Bien qu'initié à l'origine pour 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 ? Quelle pourrait être sa contribution ? 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 nouvelle équipe de professeurs. Le stage avait donc emprunté diverses tangentes en fonction des opportunités et intérêts des 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.

2.2 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 œuvre, 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 au développement durable et équitable, et des 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 incitant à l'innovation.

2.3 Le contenu bonifié du stage d'études en écologie culturelle

Le stage d'écologie culturelle au Costa Rica du collège Lionel-Groulx, à l'issue du travail de bonification en mai 99, se présentait ainsi :

2.3.1 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 ?

2.3.2 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.

2.3.3 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.

2.4 La recherche-action participative comme véhicule de réflexion

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 individus et comme membre d'un 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.

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 internationale, tous les projets internationaux 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. Ici, dans le cadre de l'exemple choisi, la nature et la structure du projet 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 des valeurs propres aux communautés durables et équitables. De par sa dimension conscientisante, elle permet d'explorer en 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 répondant aux aspirations et besoins du milieu, elle se révèle un véhicule intéressant pour la formation et l'innovation professionnelles.

Références

- 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.
- 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 » dans *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.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). *Les principes du développement durable*. Déclat pour le développement durable. Ministère de l'environnement et de la faune - direction de la promotion du développement durable.
- GROF, S. (éd.) (1988). *Human Survival and Consciousness Evolution*. USA : State University of New York Press.
- LAINÉ, K. K. (1993). « Un projet de l'OCDE "Action de l'école en faveur de l'environnement" » dans *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. GUIJT, T. THOMPSON & I. SCOONES (d.i.). *A Trainer's Guide for Participatory Learning and Action*. IIED Participatory Methodology Series. England : IIED.
- 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.

Notes

- ¹ 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.
- ² Modèle inspiré de la pensée de K. Wilber (1997).
- ³ 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)
- ⁴ 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.