

Collection
Études théoriques

no **ET1102**

**Revue de la littérature :
la recherche-action participative, le
croisement des savoirs et des
pratiques et les incubateurs
technologiques de coopératives
populaires**

David Longtin

**Production du rapport sous la
supervision de :**

Jean-Marc Fontan
Réjean Mathieu
Jean-François René

Avril 2010

Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES)
Collection Études théoriques - no ET1102

« Revue de la littérature : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires »

David Longtin

ISBN : 978-2-89605-311-7

Dépôt légal : 2011

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives nationales du Canada

PRÉSENTATION DU CRISES

Notre Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) est une organisation interuniversitaire qui étudie et analyse principalement « les innovations et les transformations sociales ».

Une innovation sociale est une intervention initiée par des acteurs sociaux pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles.

En se combinant, les innovations peuvent avoir à long terme une efficacité sociale qui dépasse le cadre du projet initial (entreprises, associations, etc.) et représenter un enjeu qui questionne les grands équilibres sociétaux. Elles deviennent alors une source de transformations sociales et peuvent contribuer à l'émergence de nouveaux modèles de développement.

Les chercheurs du CRISES étudient les innovations sociales à partir de trois axes complémentaires : le territoire, les conditions de vie et le travail et l'emploi.

Axe innovations sociales, développement et territoire

- Les membres de l'axe innovations sociales, développement et territoire s'intéressent à la régulation, aux arrangements organisationnels et institutionnels, aux pratiques et stratégies d'acteurs socio-économiques qui ont une conséquence sur le développement des collectivités et des territoires. Ils étudient les entreprises et les organisations (privées, publiques, coopératives et associatives) ainsi que leurs interrelations, les réseaux d'acteurs, les systèmes d'innovation, les modalités de gouvernance et les stratégies qui contribuent au développement durable des collectivités et des territoires.

Axe innovations sociales et conditions de vie

- Les membres de l'axe innovations sociales et conditions de vie repèrent et analysent des innovations sociales visant l'amélioration des conditions de vie, notamment en ce qui concerne la consommation, l'emploi du temps, l'environnement familial, l'insertion sur le marché du travail, l'habitat, les revenus, la santé et la sécurité des personnes. Ces innovations se situent, généralement, à la jonction des politiques publiques et des mouvements sociaux : services collectifs, pratiques de résistance, luttes populaires, nouvelles manières de produire et de consommer, etc.

Axes innovations sociales, travail et emploi

- Les membres de l'axe innovations sociales, travail et emploi orientent leurs recherches vers l'organisation du travail, la régulation de l'emploi et la gouvernance des entreprises dans le secteur manufacturier, dans les services, dans la fonction publique et dans l'économie du savoir. Les travaux portent sur les dimensions organisationnelles et institutionnelles. Ils concernent tant les syndicats et les entreprises que les politiques publiques et s'intéressent à certaines thématiques comme les stratégies des acteurs, le partenariat, la gouvernance des entreprises, les nouveaux statuts d'emploi, le vieillissement au travail, l'équité en emploi et la formation.

LES ACTIVITÉS DU CRISES

En plus de la conduite de nombreux projets de recherche, l'accueil de stagiaires postdoctoraux, la formation des étudiants, le CRISES organise une série de séminaires et de colloques qui permettent le partage et la diffusion de connaissances nouvelles. Les cahiers de recherche, le rapport annuel et la programmation des activités peuvent être consultés à partir de notre site Internet à l'adresse suivante : <http://www.crises.uqam.ca>.

Juan-Luis Klein
Directeur

PRÉSENTATION DE L'IUPE

La présente étude s'inscrit dans les travaux conduits par l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs* (IUPE). La réalisation de cette étude a bénéficié d'un financement du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada dans le volet « Initiative de développement de la recherche ».

La mission de l'Incubateur universitaire *Parole d'excluEs* consiste à croiser des savoirs et des pratiques pour permettre un accompagnement critique auprès de démarches montréalaises de mobilisation citoyenne par le logement social.

Cette mission se décline en deux champs d'intervention.

- Un champ centré sur des préoccupations académiques où le dispositif Incubateur universitaire constitue un mode spécifique de production des connaissances fondé sur le croisement des savoirs.
- Un champ d'application centré sur des partenariats concrets avec des acteurs/projets. Le partenariat développé entre l'Incubateur universitaire de l'UQAM et *Parole d'excluEs* est une réalisation concrète de ce champ d'application.

Depuis septembre 2007, l'équipe de l'IUPE s'est investie dans deux démarches partenariales de mobilisation par le logement social :

- une première, sur l'Îlot Pelletier, à partir de septembre 2007 ;
- une deuxième, sur l'Îlot Biscuiterie Viau, à partir de juin 2008.

Pour chaque lieu d'intervention, l'Incubateur a délégué un représentant universitaire sur le Comité promoteur en charge d'accompagner chaque démarche locale de mobilisation par le logement social.

Pour plus d'information sur le projet *Parole d'excluEs* et l'IUPE, consultez les sites Internet suivants :

- Blog PE : <http://paroledexclues.site11.com/>
- Blog IUPE : <http://iupe.wordpress.com/>

NOTES SUR LES AUTEURS

David LONGTIN est étudiant au département de sciences politiques de l'Université du Québec à Montréal. À l'hiver 2011, il termine son mémoire de maîtrise.

David LONGTIN était sous la supervision de Réjean Mathieu et de Jean-François René, du département de travail social de l'UQAM, et de Jean-Marc Fontan, rattaché au département de sociologie de la même université.

TABLE DES MATIÈRES

ENCADRÉS ET FIGURES	XI
INTRODUCTION	13
1. LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE	17
1.1. Méthodes, dispositifs et modèles d'intervention	17
1.2. Conditions de mise en œuvre.....	21
1.2.1. Financement et rapport coûts/bénéfices du processus de recherche.....	21
1.2.2. Participation	22
1.2.3. Mise en œuvre de l'action	24
1.2.4. Reconnaissance par la communauté scientifique, validité et diffusion des résultats	24
1.3. Questions éthiques et postures épistémologiques.....	25
1.3.1. Lignes directrices afin de résoudre les problèmes éthiques	25
1.3.2. Rapport entre le pouvoir et le savoir en RAP.....	28
2. LE CROISEMENT DES SAVOIRS, DES PRATIQUES ET DES POUVOIRS D'ATD QUART- MONDE.....	31
2.1. Méthodes, dispositifs et modèles d'intervention	31
2.1.1. Le croisement des savoirs : la co-recherche et l'expérience de Quart- Monde Université.....	32
2.1.2. Le croisement des pratiques : la co-formation	34
2.1.3. Équipe pédagogique	38
2.2. Conditions de mise en œuvre.....	39
2.2.1. Problèmes dans les interactions.....	39
2.2.2. Problèmes dans la démarche de recherche du croisement des savoirs ...	41
2.2.3. Conditions de mise en œuvre	41
2.3. Questions éthiques.....	44
2.3.1. Règles éthiques.....	44
2.3.2. Problèmes d'éthique : la légitimité, la représentativité ou l'authenticité des participants	45
3. LES INCUBATEURS TECHNOLOGIQUES DE COOPÉRATIVES POPULAIRES AU BRÉSIL	47
3.1. Méthodes, dispositifs et modèles d'intervention	47
3.1.1. Modèle de gestion d'incubateurs de coopératives.....	50
3.1.2. Structure des incubateurs technologiques de coopératives populaires ...	54

3.1.3. Projet politico-pédagogique et méthodologie d'accompagnement.....	55
3.2. Conditions de mise en œuvre.....	57
3.3. Questions éthiques et épistémologiques	62
SYNTHÈSE.....	65
ANNEXE.....	73
BIBLIOGRAPHIE.....	77

ENCADRÉS ET FIGURES

Encadré 1 : Autres courants en recherche-action participative et en évaluation participative.....	20
Encadré 2 : Diverses techniques employées dans le croisement des savoirs et des pratiques.....	37
Encadré 3 : Origines historiques de l' <i>extensão</i> universitaire	48
Encadré 4 : Un exemple de crise	61
Figure 1 : Modèle de gestion d'incubateurs de coopératives	51

INTRODUCTION

Cette revue de littérature, résultat d'une subvention CRSH-IDR, s'insère dans un processus de systématisation des pratiques et de formalisation de l'Incubateur universitaire Parole d'excluEs (IUPE).

L'IUPE a pour mission de croiser des savoirs et des pratiques afin de permettre un accompagnement critique auprès de démarches montréalaises de mobilisation citoyenne par le logement communautaire. L'incubateur est une structure universitaire mettant des ressources à la disposition d'acteurs sociaux et de citoyens pour accompagner sur le terrain, par la recherche-action et des formations, des actions de revitalisation socio-économique. Il assure la formation sur le terrain d'étudiants et favorise le croisement des savoirs entre universitaires, intervenants communautaires et citoyens. Cette démarche de recherche adoptée par l'IUPE favorise la prise en charge citoyenne de la conduite des activités de recherche, la diffusion des savoirs et des activités de transferts des connaissances.

L'IUPE s'insère au sein d'un partenariat entre le Service aux collectivités et deux organismes communautaires, Parole d'excluEs et la Société d'habitation populaire de l'Est de Montréal (SHAPEM), visant à fournir un accompagnement dans leur démarche de revitalisation socio-économique territoriale, ainsi qu'un appui à leurs interventions de mobilisation citoyenne.

Dans le cadre de ce partenariat, une équipe de recherche a conduit deux études des besoins et aspirations des résidents de l'îlot Pelletier (Montréal-Nord) et de l'îlot de l'ancienne biscuiterie Viau (Hochelaga-Maisonneuve). Ces études étaient encadrées par l'Incubateur Universitaire Parole d'excluEs (IUPE).

Cette revue de la littérature a pour principal objectif de déterminer les conditions requises à l'implantation d'un incubateur universitaire fondé sur une approche de croisement des savoirs et des pratiques. Afin d'y parvenir, il a été décidé de dresser un portrait de trois approches en recherche partenariale, soit la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques d'ATD Quart Monde et les incubateurs technologiques de coopératives universitaires brésiliens.

Quatre dimensions ont orienté la recension des écrits. Quelles sont les méthodologies de recherche et d'intervention employées par ces trois approches ? Quelles conditions sont nécessaires à la mise en œuvre de telles démarches et quelles sont les difficultés rencontrées ? Quelles questions éthiques ces expériences soulèvent-elles et quelles lignes directrices peuvent être adoptées afin de résoudre les problèmes rencontrés ? Quelles sont les postures épistémologiques au fondement de ces approches ?

Afin de répondre à ces questions, une récession des écrits pertinents a été réalisée. Au niveau méthodologique, des fiches de lecture ont été rédigées pour chaque écrit recensé, des rapports ont été produits afin de présenter les trois approches à partir desquels a été écrite une synthèse. De même, des sites internet utiles relatifs à l'implantation d'incubateurs universitaires ont été répertoriés, notamment divers sites du réseau brésilien d'incubateurs technologiques de coopératives populaires.

Le document de recherche comprend quatre sections. La première section présente la recherche-action participative, une orientation de recherche regroupant une multitude d'approches mettant en lien la recherche, l'action et la participation. Après avoir présenté ses origines dans les deux traditions de la recherche participative et de la recherche-action, sont exposés les objectifs poursuivis par la recherche-action participative, ses principales caractéristiques, ainsi que différents courants en recherche-action participative et en évaluation participative. Les conditions de mise en œuvre d'une recherche-action participative sont ensuite abordées, conditions concernant tant le financement, la participation, la mise en œuvre de l'action et la reconnaissance de la scientificité par la communauté universitaire. Quelques lignes directrices, afin de résoudre les problèmes éthiques pouvant se poser en recherche-action participative, sont alors proposées. Finalement est présentée la posture épistémologique générale – basée notamment sur une critique du positivisme – sur laquelle repose cette orientation en recherche.

La deuxième section dresse un portrait de la démarche du croisement des savoirs et des pratiques développée par ATD Quart Monde. Après avoir présenté les fondements du croisement de savoirs, sont exposées les méthodologies de la co-recherche et de la co-formation développées dans le cadre du programme Quart-Monde Université, du programme Quart-Monde Partenaire, ainsi que divers partenariats ultérieurs. Le rôle de l'équipe pédagogique dans l'accompagnement de la démarche du croisement des savoirs est également souligné. Sont ensuite exposés divers problèmes auxquels a dû faire face cette approche, notamment concernant les difficultés dans les interactions et lacunes de la démarche de recherche, permettant d'identifier des conditions de mise en œuvre du croisement des savoirs et des pratiques, particulièrement concernant le rôle de l'équipe pédagogique dans la régulation des interactions. Finalement, les règles éthiques devant être respectées afin de croiser les savoirs, ainsi que les questions éthiques posées de manières récurrentes lors de diverses expériences, notamment la question de la légitimité et/ou de la représentativité des participants, sont présentées.

La troisième section porte sur le modèle des incubateurs technologiques de coopératives populaires qui se sont multipliés au Brésil au cours des années 1990. Après avoir dressé l'historique des incubateurs, sont présentés le modèle de gestion des incubateurs - gestion de l'incubateur, de l'accompagnement et des processus transversaux - ; les structures des équipes de travail ; le projet politico-pédagogique au fondement de la démarche et la méthodologie d'accompagnement mise en œuvre. D'autre part, à travers l'examen des difficultés rencontrées par divers incubateurs, sont identifiées des conditions de mise en œuvre, concernant la structuration et la gestion des équipes ; le financement ; la formation

offerte par les incubateurs ; le réseautage financier et politique et l'évaluation des résultats et des processus. Finalement sont abordées quelques considérations éthiques et épistémologiques liées à la tradition d'*extensaõ* et aux incubateurs universitaires.

Dans la dernière section, une synthèse a été produite des trois approches, afin de faire ressortir leurs spécificités (ex. objectifs, méthodes, etc.), leurs points communs et de divergence au niveau de leurs conditions de mise en œuvre (ex. problèmes rencontrés, solutions adoptées, etc.), les cadres éthiques qui ont été adoptés et les problèmes éthiques auxquels ils ont dû faire face, ainsi que leurs postures épistémologiques respectives. Des liens sont parfois faits avec l'approche particulière dans le cadre de laquelle l'IUPE exerce ses activités (ex. revitalisation territoriale, mobilisation par le logement communautaire, etc.).

1. LA RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE

1.1. Méthodes, dispositifs et modèles d'intervention

La recherche-action (RA) s'enracine dans une tradition de recherche nord-américaine des sciences sociales et de la psychologie. Elle est influencée par la philosophie pragmatique de John Dewey, Pierce et James. Néanmoins, on attribue le terme aux travaux de Kurt Lewin portant sur la gestion du changement et les modifications des actions (ex. réduction des préjugés, amélioration des comportements démocratiques) (Anadon et Savoie-Zajc, 2007, p. 14-16). La RA constitue une orientation de recherche combinant la génération de la théorie avec le changement du système social à travers les actions du chercheur. Elle implique un processus cyclique comprenant les étapes de formulation d'un plan d'action, son implantation et l'évaluation des résultats du plan afin de régler des problèmes et créer de nouvelles connaissances. Fondé sur l'évaluation, le plan est révisé et un nouveau est implanté, recommençant le cycle. Généralement, une importance est accordée à la perception sociale et au sens donné par les acteurs à leurs actions. L'objectif de la RA est de rendre le système social plus efficient et efficace, de favoriser l'accomplissement du potentiel humain et la résolution de problèmes individuels ou institutionnels. Ce type de recherche a particulièrement été développé en psychologie sociale et clinique et en gestion.

La recherche participative (RP) s'enracine dans une tradition de recherche du Sud – influencée par la sociologie, l'économie, la science politique et la théorie des groupes - provenant de mouvements sociaux travaillant auprès de personnes opprimées, marginalisées ou exploitées (ex. immigrants, travailleurs, autochtones, femmes, etc.) des pays en développement¹. Elle se serait particulièrement développée dans les domaines de l'éducation des adultes et de l'organisation communautaire. La RP est un processus combinant la recherche, l'éducation et l'action, afin de favoriser la mobilisation de ces groupes et la prise de conscience de leurs habiletés et ressources dans un objectif de transformation structurelle de leur condition. Le processus de la recherche et l'identification du problème y sont contrôlés par les membres de la communauté, cochercheurs au même titre que les chercheurs détenant une connaissance spécialisée (Khanlou et Peter, 2005, p. 2334-2335).

Ces deux courants sont à l'origine de la recherche-action participative (RAP). Ainsi, la RAP fournit un cadre d'évaluation continue de la validité et de la pertinence du processus de recherche et de l'action par les participants, membres de la communauté. En fait, la RAP se positionne généralement dans des perspectives critiques à l'endroit de la perspective pragmatique développée par Lewin et Dewey. En

¹ Une première expérience de recherche participative a été réalisée en Tanzanie dans les années 1970, mais l'approche fut développée tant en Afrique, en Asie, en Europe, en Amérique latine qu'en Amérique du Nord.

effet, elles questionnent les rapports de pouvoir dans la production du savoir, portent attention aux problèmes éthiques et politiques liés à l'apprentissage, favorisent une posture réflexive sur les valeurs sous-jacentes aux processus de recherche, d'action ou de formation – favorisant un dialogue démocratique², l'inclusion et la délibération³, l'authenticité⁴ des participants, des notions d'équité ou de résistance à l'oppression.

Anadón (2007, p. 23-24) relève certaines caractéristiques communes aux différentes pratiques de la RAP :

- 1) elle s'applique à résoudre des problèmes préoccupant des groupes et des personnes, intervenant afin de les transformer ;
- 2) elle cherche à établir un rapport dialectique entre connaissance et action, prenant en compte l'interaction entre la recherche et l'action ;
- 3) elle cherche la participation active et démocratique des acteurs sociaux et facilite leur prise de position dans l'espace public ;
- 4) elle rejette toute forme de rapport hiérarchique entre chercheur et participants, exigeant une relation d'égalité et d'équité ;
- 5) elle est considérée comme un outil intellectuel au service de la population;
- 6) elle constitue une proposition méthodologique utilisant les techniques de collecte et d'analyse des données de la recherche sociale ;
- 7) et elle cherche à briser la dichotomie entre recherche et action, sa méthodologie impliquant la pensée réflexive sur l'action et la tentative d'influer sur l'organisation et la mobilisation des groupes engagés.

En plus de poursuivre un objectif d'amélioration des conditions de vie, voire d'émancipation des groupes sociaux y participant, s'y engageant politiquement, en systématisant leur connaissance en vue de l'action, la RAP poursuit des objectifs de promotion de la production collective de connaissance, notamment au sein des groupes subalternes et de l'analyse critique. Elle cherche également à établir

² Le développement de la réflexion sur la démocratie participative et délibérative a participé à l'émergence des tendances critiques en RA.

³ L'expression de la diversité des points de vue et la participation active des diverses parties donnerait une légitimité sociale à la recherche, à travers l'inclusion, le dialogue et la délibération. L'inclusion implique de faire participer activement les participants à la recherche. Elle n'implique pas une égalité accordée aux points de vue, mais leur prise en compte dans la conception et la conduite de la recherche. Le dialogue vise à établir un échange le plus large possible à l'intérieur et entre les groupes d'intérêts en présence afin de prévenir les incompréhensions entre les groupes d'acteurs. Finalement, la délibération consiste en une discussion raisonnée, par les acteurs concernés, des résultats, des valeurs et des conclusions liées au projet soumis à la recherche (Plottu et Plottu, 1999, p.34-35).

⁴ Pour Kemmis, le processus de RA critique aspire à un dialogue démocratique requérant une authenticité des participants, le développement d'une compréhension mutuelle et la recherche de consensus pour la décision.

des relations entre les problèmes d'ordre individuel et collectif ainsi qu'entre les problèmes d'ordre fonctionnel et structurel.

Dans le domaine de l'évaluation participative, on peut retrouver les deux traditions desquelles provient la recherche-action participative. Ainsi, Cousins et Whitmore (1998) distinguent entre l'évaluation participative pratique (EPP) (*practical participatory evaluation*) et l'évaluation participative transformatrice (EPT) (*transformative participatory evaluation*).

L'EPP⁵ est une approche pratique visant à élargir la prise de décision et la résolution de problèmes au sein d'organisations à travers l'enquête systématique. Elle implique que les chercheurs, facilitateurs ou évaluateurs professionnels collaborent avec les individus, groupes ou communautés parties prenantes (*stakeholders*), c'est-à-dire les bailleurs, administrateurs, groupes d'intérêts, bénéficiaires, etc., d'un projet de développement ou d'un programme évalué. La participation vise à améliorer la pertinence de l'évaluation, l'appropriation (*ownership*) et l'utilisation de l'évaluation dans la prise de décision.⁶

Pour sa part, l'EPT⁷ constituerait une approche, fondée sur des principes d'émancipation et de justice sociale, ayant pour objectif l'*empowerment*⁸ des groupes opprimés, défavorisés ou moins puissants, à travers notamment leur participation au processus de production du savoir – leur redonnant du pouvoir -, les effets d'apprentissage et de conscientisation induits par cette participation⁹ et la promotion d'un changement social démocratique. Dans cette approche, le groupe social, avec l'appui des facilitateurs, décide quand l'évaluation devrait prendre place, ce qui devrait être évalué, comment cela devrait être évalué et ce qui devrait être fait avec les résultats. Initialement, les participants peuvent être dépendants des évaluateurs professionnels ou des facilitateurs pour l'apprentissage (ex. méthodes de recherches), mais deviennent progressivement responsables pour l'organisation et l'implantation de l'évaluation ; la diffusion des résultats ; la systématisation des interprétations du groupe ; la coordination des prises de décision concernant le changement du projet et la mise en œuvre de l'action.

Il existe de nombreux autres courants allant d'une vaste participation – pouvant être évalué en fonction du contrôle du processus de recherche, de la diversité des participants, de l'implication dans les phases de la recherche, de la forme de la participation et du rôle des chercheurs - à une participation limitée, tant le domaine de l'évaluation que de la recherche participative.

⁵ Ces principaux auteurs sont J. Bradley Cousins, Loma M. Earl et T. D. Ayers.

⁶ Des études démontreraient que la participation engendrerait une plus forte appropriation et utilisation des résultats de l'évaluation par les parties prenantes.

⁷ Ces principaux auteurs sont R. Tandon, W. Fernandes, O. Fals Bord et J. Gaventa.

⁸ En plus des trois dimensions de la recherche participative – de recherche (collecte, analyse et dissémination des données), d'éducation (apprentissage inhérent au processus) et d'action (action résultant du processus) -, l'EPT aurait comme fonction principale l'*empowerment* des individus ou des groupes.

⁹ L'approche de la conscientisation est inspirée de la pédagogie des opprimés de Paolo Freire.

Encadré 1 : Autres courants en recherche-action participative et en évaluation participative

Autres courants en recherche-action participative et en évaluation participative

La **democratic evaluation** poursuit un but politique de légitimation. Les évaluateurs et participants travaillent en partenariat, partageant le travail et les décisions. L'évaluation est rendue démocratique en donnant au participant un contrôle considérable sur l'interprétation et la divulgation des informations (participation modérée). Les participants incluent tous les groupes légitimes, nécessitant une représentativité des groupes légitimes et une relation de travail coopérative entre les évaluateurs et les participants. Ces principaux auteurs sont MacDonald et McTaggart.

L'**empowerment evaluation** poursuit un but émancipateur d'*empowerment* des individus ou des groupes, de mise en lumière d'enjeux les concernant et de développement d'un sentiment d'auto-détermination. L'évaluateur agit comme facilitateur (ex. aide le personnel à devenir autonome ou supporte le programme) et/ou dans un rôle de plaidoyer pour les groupes détenant moins de pouvoir. Elle implique une vaste participation dans toutes les phases de l'évaluation et un contrôle presque complet par les participants, facilité par l'évaluateur. Elle diffère des EPT, car les évaluateurs y travaillent principalement avec les personnes associées au projet évalué plutôt qu'avec une plus vaste diversité d'acteurs. En pratique, elle atteindrait peu ses objectifs d'*empowerment*. L'approche a été développée par D. M. Fetterman.

La **school-based evaluation** poursuit un but pratique de résolution de problème et d'implantation de programme. Elle est conduite exclusivement par le personnel de l'école, principalement les personnes en charge de l'implantation du programme. Les évaluateurs forment le personnel pour qu'ils conduisent l'enquête dans toutes ses phases. L'accent est mis sur l'intégration de l'évaluation à la culture organisationnelle des écoles. Elle fournit une base pour un dialogue entre le personnel de l'école et les personnes extérieures à l'école demandant leur imputabilité (*accountability*). Ces principaux auteurs sont D. Nevo et T. Alvik.

Dans l'approche de la **developmental evaluation**, les évaluateurs travaillent avec les développeurs de programme dans la phase de programmation (participation périphérique). Elle poursuit le but pratique d'améliorer les programmes. Cette approche a été principalement développée par M. Q. Patton.

La **stakeholders-based evaluation** vise à faciliter la prise de décision politique dans un contexte de désaccord sur les buts d'un programme entre les participants. Elle est contrôlée par l'évaluateur, qui garde une position neutre, assurant la coordination des activités et les aspects techniques de l'évaluation. Il joue un rôle de facilitateur et de médiateur entre les parties. Cette approche implique la participation de tous les groupes légitimes – afin de confronter les différentes positions et valeurs et de travailler afin d'arriver à un consensus. Toutefois, leur participation demeure limitée, les participants étant consultés lors de la planification et de l'interprétation. Ces principaux auteurs sont A.S. Bryk, M.M. Mark et R.L. Shortland.

La **tendance nord-américaine de la recherche-action participative (RAP)** a été développée à partir de réflexion méthodologique de science sociale et est influencée par une pensée en termes de systèmes sociotechniques. Elle vise le changement organisationnel et l'amélioration des pratiques à travers l'information sur celles-ci (ex. avancement des connaissances scientifiques). Les parties prenantes, membres de l'organisation, participent comme sujets de recherche et cochercheurs à toutes les phases de la recherche en partenariat avec les chercheurs. Une variante de cette approche existe, appelée *participatory action science*. Ces principaux auteurs sont W.F. Whyte, C. Argyris et D.A. Schon.

La **recherche action émancipatrice (emancipatory research action)** est influencée par les réflexions d'Habermas. Elle poursuit un but politique d'*empowerment*, d'émancipation et d'amélioration des conditions sociales. Les participants contrôlent le processus de recherche (pouvoir collectif), les chercheurs ayant un rôle de personnes ressources. Elle implique principalement des personnes marginalisées participant dans toutes les

phases de la recherche. La **recherche-action critique** constitue l'une de ces variantes. Ces approches ont été développées par W. Carr, S. Kemmis et R. McTaggart.

L'**enquête coopérative (cooperative inquiry)** est influencée par la psychologie humaniste. Elle a pour objectif de concevoir et de gérer des projets à partir des connaissances sur l'expérience des personnes et de leur savoir pratique. Tous sont impliqués comme sujets des recherches et cochercheurs, à toutes les phases de la recherche. Généralement, la formation de l'équipe d'enquête est initiée par certains membres du groupe et doit faire face à des luttes de pouvoir. Des chercheurs formés ne sont généralement pas inclus dans la recherche. L'enquête coopérative a été développée par J. Heron et P. Reason.

Comme le soulignent Reason et Bradbury (2006), plutôt qu'une méthodologie, la recherche-action (participative) constitue une orientation pour la recherche cherchant à créer des communautés participatives d'enquête, participant aux cycles d'action et de réflexion. Dans la phase d'action, les cochercheurs récoltent les informations et testent des pratiques, dans la phase de réflexion, ils leur donnent sens ensemble et planifient les actions. Différentes méthodes, tant quantitatives que qualitatives, peuvent être employées au niveau de la collecte et de l'analyse des données. Néanmoins, accordant généralement une importance au sens donnée aux actions par les participants, les méthodes qualitatives et/ou collectives¹⁰ (ex. focus groupe, assemblée publique, discussion non structurée en groupe restreint et élargi, carte d'évaluation, etc.) sont généralement privilégiées.

Que ce soit en recherche-action participative ou en évaluation participative, le chercheur peut-être amené à jouer 3 rôles distincts, selon l'approche : 1) un rôle d'expert apportant un regard extérieur, des outils et un savoir-faire pour encadrer et orienter le processus de recherche ou évaluatif ; 2) un rôle de médiateur entre les participants ; ou 3) un rôle facilitateur au service des participants (défavorisés) pour les aider à acquérir plus d'autonomie et de pouvoir.

1.2. Conditions de mise en œuvre

Certaines conditions seraient nécessaires afin de conduire une recherche-action participative.

1.2.1. Financement et rapport coûts/bénéfices du processus de recherche

Selon une étude réalisée auprès de 308 chercheurs et intervenants communautaires canadiens ayant travaillé en recherche participative (*community based research*) (Savan et al., 2009), le manque de

¹⁰ Pour des exemples de recherche-action participative adoptant une méthodologie qualitative, voir (Jacobson, Pruitt-Chapin et Rugeley, 2009; René, Laurin et Dallaire, 2009).

financement serait la principale barrière à la RP, particulièrement afin d'établir un partenariat à long terme et des formations, empêchant de prévenir les difficultés liées aux RP (ex. clarification des rôles et attentes des acteurs).¹¹. Le financement est généralement distribué par les universités, excluant les organisations de la communauté, ce qui crée un déséquilibre dans la relation de collaboration. Peu de bailleurs sont intéressés ou équipés pour financer à la fois la recherche et l'action. Ces difficultés de financement demandent aux praticiens d'investir du temps et des énergies pour solliciter et trouver une source de financement. D'ailleurs, selon Béatrice Plottu et Éric Plottu (1999), les phases d'information, de motivation et de formation des citoyens participants seraient souvent négligées et réalisées dans la précipitation en raison des coûts y étant liés.

1.2.2. Participation

Différentes conditions seraient également nécessaires afin d'assurer la participation. D'une part, certaines expériences de recherche semblent indiquer l'importance pour l'équipe de recherche de développer des contacts avec les organisations locales et/ou de s'implanter localement, afin de faciliter le recrutement des participants à la recherche (Jacobson, Pruitt-Chapin et Rugeley, 2009).

Il est également important d'assurer l'accès à la participation, une attention particulière devant être portée aux groupes marginalisés. Ainsi, dans une recherche participative portant sur l'insécurité alimentaire dans une communauté rurale du Nord-Ouest des États-Unis, Missoula County, au Montana, des assemblées publiques (*town hall meetings*) ont été organisées afin de recueillir les expériences des bénéficiaires et fournisseurs de services dans le domaine (Jacobson, Pruitt-Chapin et Rugeley, 2009). Afin de faciliter la tenue de l'assemblée rassemblant les bénéficiaires, l'équipe de recherche a fourni un montant à titre de salaire, de la nourriture, le transport et un service de garderie. De même, les horaires ont été choisis afin d'accommoder les participants.

Certains soulignent également l'importance d'informer, de motiver, de former et de susciter l'engagement des participants. Un effort d'information sur les enjeux de la recherche et la possibilité de faire entendre son point de vue serait nécessaire afin de mobiliser et d'amener les groupes – particulièrement les groupes marginalisés, opprimés, etc. -, à participer au processus (Plottu et Plottu, 1999, p.39). Afin de rendre ces groupes plus enclins à participer, il semble important de créer un cadre cohérent avec leur réalité culturelle, un contexte d'action dans lequel ils se sentiraient reconnus et compétents (René, Laurin et Dallaire, 2009, p. 57) De plus, une participation équilibrée supposerait un niveau d'information comparable entre les participants et une capacité à formuler et défendre un projet

¹¹ Au contraire, pour les praticiens de RP, les principaux facilitateurs à la recherche sont les 1) opportunités de financement accrues, notamment le financement de démarrage pour développer les partenariats; 2) une conscience accrue des sources de financement de la valeur des RP; et 3) des initiatives de financement sur le long terme.

collectif, requérant leur formation aux méthodes de recherche, enjeux, etc. (Plottu et Plottu, 1999, p. 39-41). Ainsi, la participation sociale et l'action citoyenne exigeraient une démarche à long terme et l'investissement de beaucoup d'énergies afin de ne pas susciter des attentes non réalisées (René, Laurin et Dallaire, 2009, p. 57).

La participation reposerait également sur le développement de relations de confiance avec les participants. Ainsi, selon Klein (2007, p. 42-43), la relation de confiance se construirait au cours du travail entre les membres de l'équipe comme résultat d'un apprentissage collectif. Elle permet d'innover dans la façon de poser les problèmes à résoudre. Elle serait liée à la stabilité du financement et de l'équipe de recherche, par l'encadrement administratif et financier et la capacité à apprendre de la relation mutuelle, acteurs devant adopter une attitude flexible et ouverte à l'apprentissage collectif. De même, selon René, Laurin et Dallaire (2009, p. 54), la durée de la démarche faciliterait la relation de confiance, voire de solidarité, nécessaire au croisement et à la confrontation des savoirs expérientiels individuels afin de former un savoir partagé.

Finalement, la participation reposerait sur la création d'espaces de réflexion, de dialogue et de confrontation des points de vue. D'une part, la recherche doit créer un espace de dialogue et de réflexion déstabilisant les positionnements et convictions des participants afin qu'un croisement des savoirs puisse progressivement se construire. (René, Laurin et Dallaire, 2009, p. 55) L'échange et la confrontation des points de vue, la meilleure compréhension des motivations des autres et la mise en évidence des points de convergence et de désaccords permettraient d'identifier collectivement les problèmes et d'y trouver des solutions partagées. De plus, en donnant voix aux groupes généralement exclus, la participation permettrait d'élargir le débat public.

Toutefois, en présence de points de vue trop divergents, la confrontation pourrait bloquer la mise en œuvre des actions, chacun campant sur sa position ou favorisant un consensus basé sur les positions communes, en excluant les points de vue les plus critiques. D'autre part, le manque d'encadrement des discussions peut mener à des discussions au sein desquels les groupes d'acteurs les plus puissants imposent leur point de vue.

Le facilitateur ou médiateur devrait donc organiser et faciliter une confrontation équilibrée des points de vue, en facilitant l'égalité d'expression des différentes communautés d'intérêts et en proposant des méthodes et des outils d'aide à la négociation simples, visuels et facilement appropriables (ex. vote coloré) (Plottu et Plottu, 1999, p.41).¹² Il devrait également amener les participants à se rencontrer, à s'exprimer et à construire, à travers le dialogue, une vision partagée (ex. projet commun). Notons que la

¹² Des méthodes d'analyse des jeux d'acteurs (ex. MACTOR) sont également proposées par Béatrice et Éric Plottu afin d'estimer les rapports de force entre acteurs et étudier leurs convergences et divergences ainsi que des méthodes d'aide multicritère à la décision (ex. quantitatif, qualitatif, discussion collective des critères, formulation de système de pondération, etc.)

finalité n'est pas nécessairement de construire un consensus, mais plutôt de mettre en évidence les points de vue inconciliables et d'amener une meilleure compréhension des différents arguments.

1.2.3. Mise en œuvre de l'action

Bien que la participation au processus de recherche assure que les participants assimilent les analyses et résultats de manière continue – ce qui implique une simultanéité de la production et de la communication des connaissances –, qu'ils adhèrent à ceux-ci et que leurs apprentissages sur les programmes, ressources et politiques facilitent la mise en œuvre de changement, certains obstacles peuvent nuire à la mise en œuvre d'actions. D'une part, lorsque le processus se prolonge de manière indue, il peut se produire un changement des personnes ou organismes participant au processus et de leurs priorités (Klein, 2007, p. 40-42). D'autre part, dans certaines RAP auprès de groupes défavorisés, il peut exister une méfiance chez ces groupes face à l'idée d'agir eux-mêmes, de porter leurs paroles et revendications, ne croyant pas à la possibilité de changer leur situation. De plus, il peut exister des réticences chez les personnes occupant un poste décisionnel afin de s'engager dans un processus collectif et partenarial prenant en compte le point de vue de ces groupes (ex. perceptions de leurs relations avec les intervenants du milieu, besoins collectifs identifiés par les participants, etc.) (René, Laurin et Dallaire, 2009, p. 56).

1.2.4. Reconnaissance par la communauté scientifique, validité et diffusion des résultats

Finalement, il existerait une perception de manque de rigueur méthodologique, de neutralité et d'objectivité des RAP parmi la communauté scientifique. Ces critiques concernent principalement l'emploi d'une méthodologie qualitative et participative (René, Laurin et Dallaire, 2009, p. 56; Plottu et Plottu, 1999, p. 36). Certains questionnent la compétence et l'expérience en matière de recherche (ex. collecte et traitement des données) et la partialité des participants (Plottu et Plottu, 1999, p. 36). De plus, la culture de spécialisation des universités, le processus de titularisation et le système de reconnaissance (ex. prix) nuiraient à l'inter- ou à la multidisciplinarité impliquée par les RAP (Savan et al., 2009, p.790). D'autre part, certaines critiques, émises par des chercheurs travaillant en RAP, concernent le risque de réduire le monde social aux représentations des acteurs ou les difficultés à pouvoir généraliser les résultats de recherche (René, Laurin et Dallaire, 2009, p. 44, 57).

Néanmoins, la posture épistémologique (ex. reconnaissance du savoir des participants) et la démarche participative des RAP permettraient une production de connaissance socialement pertinente (Couture, Bednarz et Barry, 2007, p.210). De surcroît, elle aurait une grande validité externe, les résultats de la

recherche étant discutés par les participants en favorisant l'expression de la diversité des points de vue (Plottu et Plottu, 1999, p. 36-37). De plus, le cycle d'action et de recherche permettrait de tester immédiatement la connaissance produite (Couture, Bednarz et Barry, 2007, p.212).

1.3. Questions éthiques et postures épistémologiques

1.3.1. Lignes directrices afin de résoudre les problèmes éthiques

Khanlou et Peter (2005) soulignent quelques implications des RAP en matière d'éthique en fonction de 7 lignes directrices servant généralement à évaluer une recherche impliquant des participants humains.

1) La valeur sociale ou scientifique : En RAP, les chercheurs et les comités d'éthiques doivent évaluer si le protocole éthique a un potentiel émancipateur, si le but de la recherche consiste en l'*empowerment* de la communauté et si les chercheurs ont un engagement et un intérêt pour cet enjeu émancipateur. Ceci implique de se poser certaines questions. Est-ce que les membres de la communauté ont participé à la RAP ? Y a-t-il un potentiel d'apprentissage, de développement, d'accès à des ressources pour les participants afin d'assurer leur autodétermination?

2) La validité scientifique : Étant une orientation pour la recherche, plutôt qu'une méthode en-soi, les RAP peuvent employer une diversité de méthodes quantitatives ou qualitatives. Par conséquent, de nombreuses approches pour évaluer la validité et la rigueur sont applicables et appropriées pour la révision. Néanmoins, les décisions concernant la conception de la recherche et sa méthodologie devraient émerger à partir du contexte communautaire particulier dans lequel le projet s'implante et à partir des objectifs des partenaires de recherche. Toutefois, bien qu'il soit possible d'élargir les critères de validité, en incluant l'utilité pour la communauté, la participation ne signifie pas que l'engagement à la rigueur scientifique et l'emploi de méthodes permettant d'atteindre des résultats valides doivent être négligés (Minkler, 2004, p. 692).

3) La sélection équitable des sujets/participants : La RAP implique généralement des groupes et communautés vulnérables ou opprimées nécessitant qu'une attention soit portée afin que les participants bénéficient de la recherche. Les bénéficiaires devraient être ceux directement impliqués dans la recherche. Un protocole de RAP devrait expliquer comment les participants ont été impliqués et comment ils bénéficieront de leur participation, en fonction du but de la recherche. Les membres de la communauté intéressée devraient avoir l'opportunité de participer, particulièrement s'ils ont été sous-représentés dans le passé.

Dans cet objectif, il est important de déterminer qui appartient et qui n'appartient pas à la communauté. Lorsqu'un partenariat de recherche est initié par des personnes extérieures à la communauté, cette étape préliminaire est d'autant plus essentielle. Elle doit permettre de co-définir la communauté avec les participants (rôle de médiation), ainsi que ces intérêts dans la recherche et les enjeux y étant liés. Toutefois, ce processus peut être chargé politiquement, certains groupes pouvant être exclus alors qu'ils expriment une volonté de participer. De même, la communauté n'étant pas homogène, ou même fixe dans ses frontières, différents intérêts peuvent s'y affronter. Afin de parvenir à un consensus, des focus-groupes et des assemblées publiques (*town hall meetings*) peuvent être mis en place (Minkler, 2004, p. 687-688).

4) Le ratio risques/bénéfices favorable : Les RAP sont orientées par des valeurs d'émancipation pour les groupes exploités ou opprimés, cherchant à se sortir les personnes de structures sociales injustes et préjudiciables. L'initiative de la recherche provient souvent de la communauté et peut aboutir à une amélioration du bien-être des personnes impliquées. Les bénéfices incluent :

- 1) la reconnaissance des capacités des personnes contribuant à la recherche par leurs ressources physiques et intellectuelles ;
- 2) l'amélioration de la vie des personnes impliquées et de leur possibilité d'action (ex. meilleure connaissance des ressources pour leur auto-détermination) ;
- 3) le partage des savoirs, habiletés et expériences entre les participants et les chercheurs (ex. méthodes de recherche) ;
- 4) le développement d'habiletés pour l'action, tel le *leadership*, par les participants;
- 5) l'apprentissage d'habiletés à réfléchir sur soi au sein d'un contexte social (ex. réflexivité critique) ;
- 6) un sentiment d'*empowerment*.

Minkler (2004, p. 693) note que lorsque les attentes en termes de bénéfices des membres de la communauté sont moins élevées que ceux des chercheurs ayant initié la démarche, ceux-ci doivent respecter ce choix.

Néanmoins, certains risques peuvent être encourus par les participants de RAP. D'une part, puisque les RAP remettent en question le *statu quo*, les participants peuvent être plus vulnérables, marginalisés ou exposés à des environnements hostiles, par exemple, en déclenchant des conséquences politiques sérieuses (ex. répression). Les résultats de recherche peuvent ne pas être publiés ou publiés partiellement afin d'éviter de telles conséquences (Minkler, 2004, p. 693). Dès lors, il est important de

porter une attention au contexte politique et culturel des communautés avant que la RAP soit initiée. D'autre part, dans une étude à long terme, certains participants, actifs uniquement lors des phases initiales de la recherche, peuvent ne pas recevoir les bénéfices directs à la fin du projet (ex. connaissances, ressources, réseaux, etc.). Il peut également exister des tensions concernant les bénéfices perçus comme plus importants pour les chercheurs professionnels que pour les participants (Minkler, 2004, p. 689). Finalement, au sein des RAP impliquant des groupes de personnes ou des communautés (consentement collectif), les individus ne désirant pas participer au processus peuvent ressentir une pression du groupe, remettant en question le consentement volontaire individuel. D'ailleurs, l'autorité liée à la recherche, pouvant influencer les programmes étatiques, peut être ressentie comme une contrainte à la participation par certains membres de la communauté.

5) La révision indépendante : Le processus cyclique des RAP peut présenter des difficultés dans son évaluation, puisque les méthodes qui seront employées ne sont souvent pas connues avant le commencement de la recherche. En effet, il serait contradictoire d'établir les méthodes de recherche avant d'avoir impliqué la communauté. Or, l'approbation éthique doit se faire avant le commencement de la recherche. La nature cyclique peut donc demander aux chercheurs d'obtenir l'approbation éthique à chaque cycle du processus de recherche. Néanmoins, les coûts et contraintes engendrés par ces procédures peuvent être réduits à travers le développement de lignes directrices et de procédures facilitant une révision expéditive pour chaque cycle.

6) Le consentement informé : Dans les RAP, les rôles des chercheurs et des participants sont indistincts (cochercheurs), rendant confus la manière d'obtenir le consentement informé. Néanmoins, Khanlou et Peter proposent que la responsabilité d'obtenir ce consentement repose sur les personnes initiant le projet. Toutefois, l'information fournie aux membres de la communauté afin d'éclairer leur consentement peut différer d'autres types de recherche. Entre autres, il pourrait être préférable de mettre en œuvre un processus large d'échange d'informations, voire un processus de négociation mutuelle où les cochercheurs déterminent les conditions de leur travail conjoint. De même, des rencontres en pre-focus-groupe pourraient être organisées avec les participants potentiels, afin d'échanger le plus d'informations (ex. attentes quant aux rôles, confidentialité, appropriation du processus par le groupe, questions qui seront posées en focus-groupe, questionnaires, etc.) avant l'obtention du consentement et la collecte des données.

7) Le respect des participants sélectionnés ou potentiels : La RAP implique le respect et la compréhension des personnes avec qui et pour qui travaillent les chercheurs. Elle vise à développer une prise de conscience que les personnes détiennent un savoir et qu'ils peuvent, en collaboration avec les chercheurs, travailler à analyser et trouver des solutions. Elle implique la reconnaissance des droits des personnes concernées par la recherche, leur permettant d'établir leur propre agenda de recherche et de développement et de leur donner le contrôle (*ownership*) du processus. Les cochercheurs

devraient donc établir des accords explicites concernant la conception de la recherche, les relations interindividuelles (ex. rôles, responsabilités dans le projet, etc.), l'interprétation et la propriété des données, le statut d'auteur, la diffusion des résultats et la responsabilité ou l'imputabilité financière.

De plus, avec l'indistinction des rôles de chercheurs et de participants, une attention particulière devrait être portée afin de protéger la confidentialité et l'anonymat des personnes participant à titre de sujet de recherche, ce qui peut être difficile à maintenir avec l'implication d'un grand nombre d'individus dans la recherche.

Afin de régler plusieurs problèmes éthiques pouvant se poser en RAP, Sarah Maiter, Laura Simich, Nora Jacobson et Julie Wise (2008) suggèrent d'établir des relations de réciprocité entre les chercheurs et participants. Elles définissent la réciprocité comme un processus continu d'échange ayant pour but d'établir et de maintenir l'égalité entre les parties, une forme d'échange personnalisée dans laquelle il y a une attente, une obligation morale du receveur de rendre les bénéfices qu'il a reçus du donneur. Elle implique non seulement d'éviter les dommages pouvant résulter de la recherche, mais également de consulter activement les participants afin d'établir une relation de travail et des objectifs de recherche bénéfiques à toutes les parties impliquées – tant au niveau personnel¹³ que collectif¹⁴ -, d'établir une relation de recherche transparente (ex. honnêteté, échanges réciproques dans les entrevues, échanges d'information sur le processus de recherche, etc.), de produire un savoir mettant explicitement en lumière les rapports de pouvoir inégaux afin de les changer – notamment dans la relation entre les chercheurs et la communauté - et de permettre la participation des membres de la communauté sur un pied d'égalité (ex. membres d'un comité d'accompagnement guidant et revisant la recherche, cochercheurs, facilitateurs auprès de la communauté, participants aux focus-groupe ou aux entrevues, etc.) tout en valorisant leur savoir. La réciprocité permet de renforcer la confiance tout en évitant de forcer les participants à raconter les histoires personnelles qu'ils ne désirent pas révéler.

1.3.2. Rapport entre le pouvoir et le savoir en RAP

Selon Gaventa et Cornwall, la recherche-action participative (RAP) chercherait à faciliter *l'empowerment* des personnes à travers la construction de leur propre savoir, dans un processus d'action et de réflexion ou de conscientisation. *L'empowerment* impliquerait la remise en question des relations de pouvoir - que ce soit des « classes dominantes » ou de la domination dans les relations

¹³ À travers l'opportunité de développer leur savoir et habiletés, d'apporter une contribution à leur communauté, d'obtenir un avancement professionnel en raison de l'expérience acquise (*curriculum vitae*), etc.

¹⁴ En promouvant la visibilité de leur communauté, en étant présenté aux fournisseurs de services (service providers), aux personnes élaborant les politiques (*policy-makers*) ou aux preneurs de décision (*decision-makers*), en participant aux projets de développement local, etc.

personnelles ou interpersonnelles en fonction des multiples positions occupées -, le développement de la conscience et l'action des personnes détenant peu de pouvoir (Gaventa et Cornwall, 2008).

Dans cette optique, les auteurs de RAP critiqueraient les stratégies de recherches conventionnelles maintenant des monopoles de savoir et les relations structurelles de pouvoir, ainsi que l'épistémologie positiviste ayant dominé les sciences (sociales) depuis le XIXe siècle. D'une part, le positivisme déformerait la réalité en distanciant ceux qui l'étudient - c'est-à-dire les experts - de ceux qui en font l'expérience à travers leur subjectivité. Le savoir empirique et quantitatif réduirait la complexité de l'expérience humaine, déniait son sens et renforçant le *statu quo* en mettant l'accent sur ce qui existe, plutôt que les processus de changements historiques. En traitant les représentations d'une situation comme des faits empiriques, elles maintiendraient la dislocation entre le savoir et son contexte de production ainsi qu'entre le savoir et les sujets. D'autre part, les méthodes traditionnelles de recherche (ex. sondages, questionnaires, etc.) renforceraient la passivité des groupes détenant peu de pouvoir, devenant l'objet d'enquêtes, plutôt que des sujets participant à celles-ci. Le savoir légitime, dominant, détenu par les experts rendrait invisible les autres formes de savoir et par le fait même, la voix des personnes détenant ces savoirs.

Au contraire, les RAP promouvraient des formes différentes de (production du) savoir :

- 1) les personnes directement affectées par un problème participeraient dans le processus de recherche, le démocratisant, remettant en question le pouvoir des experts ;
- 2) les RAP promouvraient des approches collectives d'analyse des expériences de vie sur le pouvoir et le savoir ;
- 3) les RAP reconnaîtraient différentes formes et moyens de savoir et de multiples sources (ex. savoir indigène, local) ;
- 4) une importance serait accordée à l'écouter des différentes versions ou voix ;
- 5) les « vérités » seraient produites à travers un processus dynamique d'action, de réflexion, de partage d'expériences et d'enquête collective, savoir demeurant dans les « mondes conceptuels » des participants et leurs interactions.

Ainsi, la RAP prétendrait remettre en question les relations de pouvoir tant au niveau : du savoir¹⁵, de l'action¹⁶ et de la conscience¹⁷.

¹⁵ À travers un processus démocratique et inclusif, de nouvelles catégories de savoir, fondées sur des réalités locales, seraient développées, acquerraient une voix et seraient reconnues, ouvrant à de nouvelles perspectives, priorités, définitions de problème et enjeux.

Or, depuis les dernières décennies, les RAP, développées dans le cadre de mouvements sociaux de groupes marginalisés, ont été incorporées dans des projets et programmes régionaux, nationaux, voire globaux, de diverses organisations (ex. gouvernements, organisations financières internationales, agences de développement, universités, multinationales, etc.). Comme le soulignent Gaventa et Cornwall, leurs effets sur les relations de pouvoir ont été ambigus. D'une part, en créant des espaces de participation et de partage des savoirs, elles n'auraient pas changé en soi les relations de pouvoir et les inégalités sociales, mais auraient contribué à les rendre visibles. Ceux-ci considèrent que l'inclusion des groupes sociaux marginalisés au sein des délibérations sur les politiques publiques pourrait mener à la formation de nouveaux acteurs sociaux, mais ceux-ci risqueraient d'être cooptés, voire d'être manipulés, par les groupes y détenant le pouvoir. De plus, certains enjeux, telles les politiques de lutte contre la pauvreté, auraient maintenu l'exclusion des groupes des espaces délibératifs, malgré le développement d'un discours sur la participation. Finalement, les RAP auraient permis à des alliances entre mouvements sociaux, experts et activistes de se former, s'organisant dans des réseaux d'associations ou d'ONG. Or, la mobilisation des experts par les mouvements sociaux ou populaires et l'apprentissage d'habiletés et de compétences en recherche par les participants auraient créé des positions hybrides (ex. expertise d'expérience) remettant en question la dichotomie entre experts et citoyens.

¹⁶ En impliquant les personnes dans la collecte de l'information, la production du savoir peut devenir une forme de mobilisation afin d'identifier de nouvelles solutions ou actions et les tester. La RAP met en œuvre un processus d'action-réflexion-action permettant un approfondissement des actions à mener afin de résoudre des problèmes pratiques, voire de conduire à des transformations sociales plus fondamentales.

¹⁷ La RAP conçoit la recherche comme un processus de réflexion, d'apprentissage et de développement d'une conscience critique à travers le processus de recherche et d'action. Les participants doivent avoir des espaces pour effectuer des réflexions autocritiques et l'analyse de leur propre réalité, afin d'acquérir un savoir « authentique » servant de base à leur action et à la communication de leur savoir.

2. LE CROISEMENT DES SAVOIRS, DES PRATIQUES ET DES POUVOIRS D'ATD QUART-MONDE

2.1. Méthodes, dispositifs et modèles d'intervention

Le croisement des savoirs et des pratiques est une démarche expérimentale, développée par ATD Quart-Monde¹⁸, visant à transformer les savoirs de divers groupes d'acteurs – en l'occurrence des personnes vivant ou ayant vécu une situation de pauvreté, appelées militants ; des professionnels ; des universitaires et/ou des représentants d'associations – à travers des échanges réciproques. En particulier, la démarche vise la reconnaissance du savoir des personnes des milieux défavorisés et la prise en compte de ce savoir dans les politiques de lutte contre la pauvreté et les pratiques professionnelles en découlant.

Dans cette démarche, les différents acteurs représentent leur milieu d'appartenance respectif et leurs savoirs sont considérés comme des savoirs collectifs acquis au sein de ce milieu. Ainsi, ATD Quart-Monde différencie trois types de savoirs.

D'une part, le savoir académique constitue un savoir théorique fondé sur des critères logiques, reconnu socialement et détenteur d'une légitimité l'habilitant à établir la « vérité » (expertise), qui serait acquis majoritairement par les personnes issues du milieu universitaire.

En second lieu, le savoir d'action serait fondé sur des critères d'efficacité, reconnu socialement, bien que dans une moindre mesure que le savoir académique, et détenu principalement par les professionnels et les membres d'associations (ex. volontaires permanents d'ATD Quart-Monde). Acquis à travers leurs pratiques professionnelles, ce savoir serait peu formalisé et, par conséquent, fragmenté. Le savoir d'action, particulièrement des professionnels, serait légitimité par le pouvoir des institutions dans le cadre desquels ceux-ci exerceraient leurs pratiques professionnelles.

Finalement, le savoir d'expérience des militants serait fondé sur des critères de sens vécu. À l'instar du savoir d'action, le savoir d'expérience serait incorporé dans la vie des personnes. Ce savoir serait plus fragmenté, peu reconnu, voire dévalorisé socialement.

¹⁸ ATD Quart-Monde (Aide à Toute Détresse) est un mouvement international de lutte contre la misère et l'exclusion sociale, créé en 1957 par le père Joseph Wresinski et les familles du camp de sans-logis de Noisy-le-Grand, en France (Ferrand, 2001, p. 35).

Notons néanmoins que les divers types de savoirs (académique, d'action, d'expérience) ne sont pas exclusifs à un type d'acteurs (universitaires, professionnels, militants), mais partagés par tous, chacun ayant néanmoins développé des connaissances relatives à un type de savoir dans leur milieu respectif.

Pour ATD Quart-Monde, les diverses positions occupées par les acteurs dans la vie quotidienne¹⁹ et la reconnaissance inégale de leurs savoirs constituent des rapports de pouvoir devant être rééquilibrés durant la démarche, notamment en faveur des militants.

Partant du postulat que les savoirs sont partiels et inachevés, la démarche du croisement des savoirs et des pratiques vise, à travers le dialogue, la confrontation des savoirs de chacun et la co-formation, à co-construire un nouveau savoir compréhensif partagé par les divers acteurs. Cette démarche a été expérimentée au sein de deux programmes de recherche-action formation : Quart-Monde Université (1996-1998) et Quart-Monde Partenaire (2000-2001).

2.1.1. Le croisement des savoirs : la co-recherche et l'expérience de Quart-Monde Université

Le programme de recherche-action formation entre ATD Quart-Monde et l'Université (1996-1998) avait pour but de produire de nouveaux savoirs issus de la lutte contre l'extrême pauvreté ; de croiser et de mettre en dialogue des savoirs et des types d'acteurs différents pour produire une connaissance plus affinée de la misère et de la lutte pour l'éliminer (Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999). Elle visait également à permettre une compréhension réciproque entre militants et universitaires en permettant à chacun de construire sa pensée et de la communiquer à travers des modes d'expression équilibrés, ainsi qu'à construire une réflexion collective et égalitaire – menant à la production d'un mémoire collectif - à partir d'une démarche pédagogique d'accompagnement des différents groupes dans leur processus de recherche.

Le programme regroupait trois groupes d'acteurs : les militants Quart-Monde²⁰, des chercheurs et professeurs²¹ et des volontaires permanents d'ADT Quart-Monde²². Au cours de la démarche, les

¹⁹ Par exemple, les professionnels disposent d'un pouvoir institutionnel, organisé, comme représentant du pouvoir d'État (mandat), fonctionnant sur la base de procédures indépendante des convictions et des personnes, mais qui les placent en position de maîtrise par rapport aux personnes démunies. Leur savoir d'action fondant leur compétence les autoriserait à parler de « ce qui devrait être ». Au contraire, la personne démunie occuperait la position de sujet de ce pouvoir ayant le sentiment d'être traité en objet dans les interventions des professionnels, auxquels ils sont parfois soumis de manière obligatoire, et/ou d'être dépendant de leurs pratiques professionnelles afin de résoudre leur problèmes.

²⁰ Les militants sont des personnes vivant ou ayant vécu personnellement la misère ; ayant participé aux Universités Quart-Monde ; ayant acquis des compétences d'écoute, d'expression, de lecture et d'écriture et recevant un support de leur conjoint dans leur démarche.

²¹ Les universitaires provenaient de diverses disciplines : droit, économie, éducation, médecine, physique, criminologie, histoire, sociologie, etc.

²² Les volontaires permanents devaient avoir une expérience de partenariat avec des personnes très pauvres et des origines culturelles et professionnelles différentes.

volontaires permanents s'imposèrent davantage comme intermédiaires, médiateurs favorisant le dialogue, plutôt que comme acteurs confrontant leur savoir à celui des militants et/ou des universitaires.

De plus, une équipe pédagogique était chargée de préparer et d'animer les séminaires (ex. accompagnements des groupes d'acteurs ; évaluation des connaissances issues du programme, etc.). Finalement, un conseil scientifique était chargé d'examiner et de valider la démarche et le contenu des recherches et d'organiser un colloque universitaire.

La recherche-action formation se déroula sur deux ans et comprit trois temps de travail :

- 1) un travail de base fourni par les militants Quart-Monde en sous-groupes, soutenu par une personne ressource bénévole (enseignante non active d'ATD Quart-Monde) ;
- 2) un travail collectif de tous les acteurs autour des thèmes choisis, sous forme de séminaires (10) de trois jours tous les deux mois ;
- 3) un travail de production d'un mémoire réalisé en groupes thématiques, conjointement par les militants, les universitaires et les volontaires (un jour tous les deux mois). Chacun des acteurs était rémunéré pour sa participation.

La démarche de recherche se déroula en quatre étapes.

- 1) En premier lieu, des thématiques communes sur lesquelles porterait le travail de recherche furent déterminées à partir de la méthode du blason.
- 2) Des groupes mixtes étaient alors créés, afin d'effectuer une recherche autour de chaque thème. Pour aider les groupes à préciser leur problématique, chaque groupe présenta en assemblée plénière une conférence (ex. exposé, recueil des questions et discussion) afin de recueillir le plus d'éléments critiques de l'ensemble des acteurs (ex. contenu, méthode). De même, trois auditions – d'un militant, d'un volontaire et d'un universitaire – servirent à retracer les itinéraires personnel et social des participants, afin de les lier aux thèmes de recherche. Chaque groupe thématique rédigea alors une fiche de recherche (ex. problématique, concepts, méthodes, etc.) afin de formaliser sa démarche.
- 3) Ils procédèrent alors à la collecte des données à partir d'interviews, réalisés par les militants, auprès de familles de leur voisinage, de la lecture d'ouvrage et du « décryptage » des discussions du groupe.
- 4) Finalement, chaque groupe écrivit collectivement un mémoire sur leur thématique de recherche particulière.

En plus de cette démarche en groupe thématique, des temps de travail intermédiaires en sous-groupes variés permirent une interaction permanente de tous les acteurs. En plus des groupes thématiques²³ travaillant à l'élaboration du thème de recherche, à la vérification des hypothèses et à l'écriture collective des mémoires, la démarche comprenait des temps de travail en groupes d'acteurs, en groupes mixtes et en assemblée plénière.

D'une part, les groupes d'acteurs (ex. groupe de militants, groupe d'universitaires, groupe de volontaires) avaient comme objectif de réguler l'avancée des travaux en s'assurant que l'intérêt de connaissance soit respecté ; d'offrir un espace de soutien mutuel entre acteurs provenant du même milieu, de permettre à ceux-ci de reformuler les questions dans leur propre langage et de permettre une évaluation des travaux selon les types de savoirs (universitaire, expérience vécue, savoir de l'action).

Pour leur part, les groupes mixtes, composés aléatoirement d'universitaires, de militants et de volontaires, indépendamment des thèmes de recherche, avaient pour but de permettre aux acteurs de garder une perspective globale de la recherche et de permettre aux groupes thématiques d'enrichir leur propre recherche grâce aux interactions avec les autres groupes.

Finalement, un espace de consultation prenant la forme d'une assemblée plénière (« tortue ») avait pour objectif de permettre un débat et une réflexion collective en alternant échanges en plénière, consultations individuelles, réflexions de groupes mixtes et de groupes d'acteurs, tout en évitant que quelques personnes ayant acquis des habiletés d'expression n'imposent leur point de vue ou contrôlent le débat.

2.1.2. Le croisement des pratiques : la co-formation

Le programme Quart-Monde Partenaire (2000-2001) était une démarche de co-formation visant à dégager les conditions permettant de construire une connaissance réciproque et un partenariat entre personnes très pauvres et professionnels (Groupe de recherche action-formation Quart-Monde partenaire, 2002). Il visait à :

- 1) identifier, nommer et formaliser les savoirs d'action des groupes de professionnels et des militants du refus de la misère dans la lutte contre l'exclusion ;
- 2) organiser le croisement de ces différents savoirs d'action ;

²³ Les groupes thématiques se composent de 6 à 7 personnes (3 militants, 1 volontaire, 2-3 universitaires) et sont constitués autour de thèmes de recherche définis lors d'un séminaire, au sein desquels s'élaborent les problématiques. Ils constituent le lieu central de croisement des savoirs entre les trois types d'acteurs.

- 3) identifier et déconstruire les représentations croisées des différents acteurs pour se préparer au dialogue ;
- 4) identifier et nommer les points clés du partenariat et les risques de blocage et de malentendu ;
- 5) et, finalement, identifier les compétences clés mises en œuvre par les uns et les autres pour réussir le partenariat.

La co-formation comportait quatre étapes.

- 1) En premier lieu, les participants devaient écrire un récit descriptif d'une expérience vécue d'une interaction entre une personne démunie et un professionnel, faisant l'objet d'une présentation orale au sein d'un groupe de 7 ou 8 personnes. Le groupe était alors amené à identifier les événements orientant l'action et les relations entre personnes démunies et professionnels.
- 2) L'analyse en commun des récits permettait d'identifier des nœuds, points de convergence ou de divergence à travailler en groupe thématique.
- 3) En rassemblant les récits autour d'une problématique, chaque groupe identifiait les conditions favorisant ou faisant obstacles aux interactions, recueillait de nouvelles expériences apportées par les participants, proches, voisins, etc., et produisait collectivement une synthèse.
- 4) Finalement, chaque groupe devait chercher les apprentissages (savoir, savoir-faire, savoir-être) nécessaires pour que la parole, le savoir et la participation des personnes en difficultés soient respectés et valorisés dans les actions des professionnels, une synthèse étant produite par l'évaluateur et soumise à la discussion des participants.

Diverses expériences de co-formations ont été mises en œuvre suite au programme Quart-Monde Partenaire en partenariat avec ATD Quart. Ainsi, des co-formations ont été organisées avec le Centre de formation permanente de l'Institut Cardijn Haute École Charleroi-Europe à Louvain-la-Neuve (Belgique, 2003), la Commission locale d'insertion (CLI) et l'Institut lillois d'éducation permanente (France, 2003-2004), le réseau Santé Précarité du bassin chambérien (France, 2003-2005), l'Office de la naissance et de l'enfance de Belgique (ONE) (2004), la mairie de Vitrolle (France, 2004-2005), la Fédération nationale des Caisses d'Épargne (France, 2005-2006), le Centre national de la Fonction publique territoriale (CNFPT) (France, 2005-2007) et le Groupe académique d'appui « Grande Pauvreté et réussite scolaire » de Reims (France, 2004-2005). Ces expériences ont permis de développer la méthodologie des co-formations, qui s'est complexifiée.

La démarche comprenait alors sept étapes :

- 1) Préalablement à la co-formation, était constitué un groupe de soutien des personnes défavorisées, afin de les préparer à rencontrer les autres acteurs et à bâtir une réflexion commune basée sur le partage d'expériences. La préparation préalable consistait en une rencontre de groupes entre militants afin d'expliquer la co-formation (objectifs, participants, enjeux, méthodes de travail, etc.), de se fixer des objectifs, des défis à relever, de faire un travail préalable sur les représentations, sur l'écriture collective, sur leurs apports de connaissance (ex. écriture de récits d'expériences personnelles concernant des interactions entre professionnels et personnes démunies) et de s'encourager afin de se donner confiance.
- 2) La co-formation débutait par le croisement des représentations sur la pauvreté et le rôle des professionnels.
- 3) Ensuite, chacun devait écrire²⁴ un récit d'expérience d'une interaction vécue entre professionnels et personnes en difficultés et le raconter au sein d'un petit groupe. Accompagnés de l'équipe pédagogique, les groupes font l'analyse des récits, les auteurs n'y participant pas. L'analyse est alimentée par l'apport réciproque de connaissance des professionnels (ex. mandats institutionnels, professionnels, sociaux) et des personnes défavorisées (ex. expériences), ainsi que par les échanges sur les représentations, conduisant à identifier les logiques à l'œuvre dans les interactions, à s'interroger sur la nature des relations, les initiatives et prises de risques de chacun.
- 4) Les acteurs sont conduits à dégager de la réflexion et des travaux les conditions favorisant la participation commune à un projet (partenariat), ou au contraire, qui lui sont préjudiciables, en s'appuyant sur des textes législatifs. Les conditions sont recherchées, écrites, exprimées et discutées lors de l'analyse croisée sous l'angle de la participation ou lors de temps de travail prévu à cet effet. En fin de formation, il a été demandé à chaque participant d'inscrire sur une feuille verte un mot ou une expression représentant ce qu'il privilégie et sur une feuille rouge ce qu'il veut éviter, puis ces feuilles ont été disposées, regroupées et expliquées, ce qui permet d'avoir une vision globale des conditions.
- 5) Chaque participant écrit sa propre évaluation du contenu, des méthodes utilisées, de la vie du groupe et des interactions qu'il a suscitées, quant aux réponses à ces questions de départ, aux nouvelles questions lui étant apparues. Une attestation de formation est remise aux participants.
- 6) Une synthèse des travaux, en mettant en évidence les points principaux et significatifs étudiés, est préparée au sein de trois groupes mixtes autour de thématiques (représentations, problématiques, mandats, conditions favorables/obstacles à

²⁴ Le récit d'expérience doit être bref, descriptif, anonyme, sans analyse ni commentaire.

l'élaboration et la réalisation d'un projet commun)²⁵. Une rencontre avec des responsables institutionnels ou associatifs présente les résultats suivis de questions.

- 7) Après leur retour dans leur milieu professionnel, les professionnels sont invités à participer à une évaluation de la mise en pratique des apprentissages à partir de la technique du théâtre-forum.

Encadré 2 : Diverses techniques employées dans le croisement des savoirs et des pratiques

Diverses techniques employées dans le croisement des savoirs et des pratiques

La **technique du blason**, expérimentée en recherche et en formation, consiste à confectionner un blason sur lequel les personnes présentent leur parcours personnel et intellectuel pertinent au programme, y inscrivant une devise, une image symbolique, des expériences fondatrices, des questions qu'elles voudraient traiter ou la signification de certains mots. Les blasons sont ensuite regroupés afin de former des thèmes ou de croiser les représentations afin de faire ressortir les divergences.

Le **décryptage** consiste à enregistrer chaque rencontre, à retranscrire les discussions, non de manière intégrale, mais le plus fidèlement possible à leur cheminement et à redonner aux participants la transcription dans un bref délai afin qu'elle serve d'outil de travail. Cette méthode permet de pallier à la perte de concentration ou aux difficultés à prendre des notes.

Le **croisement des représentations** consiste à définir des mots (ex. exclusion, insertion, etc.) en groupes d'acteurs ou d'associer une image (technique du photo-langage) pour représenter les rôles respectifs des participants. Ces définitions et images sont ensuite mises en commun et expliquées devant le groupe. Ceci permet de faire ressortir les contrastes dans les représentations selon les groupes et de confronter les explications parfois divergentes des représentations.

Dans un **théâtre-forum**, les participants sont répartis en deux groupes. Chacun exprime une situation où il a réussi ou n'a pas réussi à mettre en pratique les apprentissages de la co-formation. Chaque groupe travaille une question que pose la situation, la met en scène et tente avec l'autre groupe de trouver des pistes de changement à partir des acquis de la co-formation.

Dans la technique du **photo-langage**, chacun exprime une idée à partir d'une photo durant une période limitée (2 minutes). Le groupe écoute, sans prendre de note. La parole est enregistrée. Le groupe essaie de redire ce qu'il a retenu de ce qui a été dit, puis réécoute l'enregistrement. À la fin, la personne entre en dialogue avec une autre.

L'exercice du « **pour et contre** » consiste à prendre une décision commune et à établir un plan d'action à partir d'un sujet donné par les formateurs. Les deux groupes travaillent indépendamment sur un même sujet. Ils mettent ensuite en commun leur plan d'action et étudient les possibilités de l'unifier. Le formateur intervient peu, mais observe la régulation des échanges au sein des groupes pour l'évaluation. L'exercice vise à développer les capacités des participants à donner leur avis, à défendre leurs arguments en écoutant ceux des autres et à découvrir l'efficacité d'une action collective.

²⁵ Un tour de table permet à l'animateur de noter les idées sur une affiche. La discussion du groupe vise à retenir les idées principales, en utilisant les supports écrits des autres journées.

La co-formation devait mener à des transformations d'ordre personnel, tant chez les professionnels (ex. distance critique face à ses propres représentations, développement de l'écoute, changement des comportements envers les personnes défavorisées) que chez les militants (ex. prise de conscience des vies et manières de pensées différentes, confiance à s'exprimer, ouverture à la discussion et à la compréhension, capacité d'analyse de ses expériences). De même, elle doit favoriser la connaissance réciproque (ex. différences du sens accordées aux mots, des logiques d'action, etc.). Elle visait également à modifier les pratiques des professionnels dans leurs interactions avec les personnes défavorisées (ex. attitude d'accueil, d'écoute, lien affectif, respect, ne pas juger, prendre le temps pour que la parole des personnes soit entendue, comprise et prise en compte, etc.) ainsi que des personnes en difficultés (ex. affirmation collective). Finalement, elle devait mener à des changements institutionnels (ex. travail d'équipe, dialogue de groupe à l'extérieur de l'institution, partenariat avec les associations servant d'intermédiaires pour les personnes défavorisées, culture transversale, etc.).²⁶

Des cycles de co-formations ont également été expérimentés afin de trouver les moyens de mettre en œuvre le croisement des savoirs au sein du Mouvement ATD Quart-Monde en Belgique entre militants, alliés et volontaires entre 2000 et 2007. Durant 3 jours, la co-formation comprenait trois étapes. La première journée, les participants devaient réaliser un blason. L'activité visait à expérimenter la liberté d'expression et à prendre conscience des malentendus, des difficultés de communication liées aux sens différents accordés aux mots. La deuxième journée, une activité de photo-langage visait à développer les capacités d'expression et d'écoute des autres. Finalement, lors de la troisième journée, à partir de la technique du « pour et du contre », les participants devaient s'exercer à bâtir une action commune, en tenant compte de la spécificité de chacun et en trouvant des intérêts communs.

2.1.3. Équipe pédagogique

Un accompagnement individuel et collectif était fourni aux acteurs par une équipe pédagogique, tant dans la co-recherche du programme Quart-Monde Université que la co-formation du programme Quart-Monde Partenaire. Comme le suggère ATD Quart-Monde, cette équipe pédagogique devait être mixte, constituée de membres connaissant, pour les avoir vécues ou les avoir côtoyées de longue date, les difficultés et les ressources des personnes défavorisées, et de membres du milieu des professionnels, de volontaires permanents d'ATD Quart-Monde et/ou d'universitaires.

²⁶ Contrairement à une approche participative qui concerne les relations interpersonnelles, le partenariat qualifierait une relation entre acteurs institutionnels, du moins organisés. Ainsi, ATD Quart-Monde préconise un partenariat entre les institutions et les associations ou collectifs de lutte contre la misère. Cette démarche implique une transformation des relations interpersonnelles, mais également la coopération en vue de réformes ou de la création de nouveaux dispositifs.

L'accompagnement consistait à favoriser l'intercompréhension, un dialogue intersubjectif et l'avancement de la recherche. Elle devait permettre à chacun de construire son propre savoir (ex. préparation individuelle aux rencontres, etc.), de s'exprimer lors des rencontres, d'assurer la qualité des échanges et l'élaboration progressive d'un discours commun qui ne soit pas un nivellement, mais l'explication des différences, c'est-à-dire favoriser la compréhension, malgré la confrontation des idées et des savoirs. Au niveau de la recherche, une personne ressource devait, à travers une présence régulière, apporter des bases méthodologiques de discernement, de critique, d'expression et de rédaction aux participants, particulièrement aux militants, afin de leur permettre de se concentrer sur leurs apports. Dans le cadre des co-formations, le but de l'équipe pédagogique consistait davantage à créer des conditions favorables à une prise de conscience critique et une transformation des pratiques des acteurs, notamment des professionnels.

2.2. Conditions de mise en œuvre

Différents problèmes peuvent se poser dans une démarche de croisement des savoirs et des pratiques. En fait, la majorité des problèmes identifiés au sein des expériences concernent les interactions entre les différents acteurs participant à la démarche.

2.2.1. Problèmes dans les interactions

En premier lieu, il semble y avoir des difficultés dans la communication. D'une part, le croisement des représentations suscite des malentendus sur le sens des mots employés, nécessitant un travail de définition commune. De plus, il existe des difficultés d'expression et de compréhension tant chez les universitaires, les volontaires, les professionnels et les militants qui nuisent à l'intercompréhension. Ainsi, les universitaires utilisent des connaissances théoriques formalisées, des concepts, des termes, un style compliqué (ex. phrases longues exprimant plusieurs idées) et éprouvent des difficultés à saisir le mode d'expressions des militants, s'exprimant, par exemple, par des récits d'expériences afin de définir un concept. Pour leur part, les volontaires et professionnels éprouvent des difficultés à expliciter leur savoir d'action acquis à travers leurs expériences vécues, ce qui nécessite un temps de réflexion afin de les formuler et les rendre communicables. Finalement, les militants éprouvent des difficultés avec le vocabulaire employé, ainsi qu'avec l'analyse des récits, qui demande une réflexion conceptuelle éloignant des situations concrètes. Ainsi, ceux-ci demeurent parfois silencieux en raison de l'incompréhension d'expression ou de leur émotion trop forte. De plus, ils sont parfois relégués à un rôle de spectateurs, les autres participants leur reprochant leur rythme lent, ce qui accentue les

inégalités dans les dialogues. Certains manifestent également des problèmes d'écoute du point de vue de l'autre.

D'autre part, des tensions liées aux représentations croisées des uns et des autres suscitent parfois des sentiments de crainte. Ainsi, dans les co-formations, certains professionnels, s'exposant aux critiques des personnes défavorisées sans la protection de leur institution et ressentant parfois leur méfiance et leur agressivité, soupçonnent un encadrement idéologique des militants par ATD Quart-Monde²⁷ – perçu comme malveillant envers les institutions -, craignant d'être accusés ou culpabilisés dans leur pratique professionnelle ou d'avoir à adopter une attitude révérencieuse à l'égard de la pauvreté. Pour leur part, les militants expriment leur peur de rencontrer des professionnels auxquels ils ont à faire face dans leur vie, craignant leur propre réaction émotive ainsi que les risques de la démarche, les professionnels représentant des institutions ayant un impact dans leur vie. Les représentations croisées entraînent aussi des problèmes de reconnaissance. En effet, alors que les professionnels se présentent comme des personnes, les militants les voient comme des professionnels. De même, les militants se présentent comme militants, alors que les professionnels les considèrent comme des individus.

La distance entre les différents acteurs peut constituer un problème. D'une part, la confrontation entre participants (ex. mise en cause des pratiques institutionnelles ressenties comme une mise en cause de la compétence professionnelle) risque de susciter des réactions défensives menaçant la cohésion du groupe. Au contraire, une attitude de compassion ou le développement d'une relation d'amitié risque de faire perdre la distance nécessaire au travail – notamment à la confrontation des idées - et de créer une proximité illusoire (fusion), incitant à la confiance sans prendre en compte la fragilité des personnes.

Finalement, le croisement des savoirs et des pratiques requiert un travail d'équipe qui pose parfois problème. En effet, les universitaires manquent souvent de temps et d'habitude pour le travail en groupe. De plus, leur implication est moindre, les enjeux étant moins liés à leur vie personnelle. Pour leur part, les militants éprouvent des difficultés avec les méthodes de travail en recherche (ex. échanges d'idées en réunion, abstraction, travail intellectuel, etc.). Certains aspects de l'organisation des co-formations posent parfois problèmes. Ainsi, la complexité des dossiers de financement, la motivation, voire le militantisme nécessaire à la mobilisation des professionnels, les ressources (ex. temps) devant être investies par le comité de pilotage, l'équipe pédagogique et l'équipe d'accompagnement limitent la multiplication et la grandeur des groupes de participants aux co-formations.

²⁷ Dans la démarche du croisement des savoirs, l'équipe pédagogique peut intervenir en rappelant les propos des participants, particulièrement des militants ayant des difficultés d'expression, provoquant parfois des soupçons de la part des professionnels quant à leur influence sur les militants. De plus, l'équipe pédagogique demande aux professionnels d'accepter d'abord le point de vue des militants afin de rééquilibrer les pouvoirs, ce qui a été critiqué par certains comme une prise de position.

2.2.2. Problèmes dans la démarche de recherche du croisement des savoirs

Toutefois, certains problèmes sont davantage liés à la dimension de recherche du croisement des savoirs. Ainsi, l'analyse des récits d'expérience – non reliées à des actions collectives - risque de faire perdre de vue l'approche globale de construction de projets (ex. lutte contre la pauvreté), enfermant l'analyse dans les rapports inégaux entre institutions et personnes défavorisées et isolées. D'autre part, bien que permettant l'expression des personnes ayant des difficultés d'expression, d'écriture et de lecture, certains chercheurs (Ferrand, 2008, p. 117-140) ayant évalué la démarche soulignent que le travail collectif, notamment l'écriture commune, risque de masquer les divergences et de réduire l'autonomie de chacun des participants. Néanmoins, à partir du décryptage des rencontres, il serait possible de décrire les multiples ajustements ayant conduit à un accord. Finalement, la démarche de croisement des savoirs peut rencontrer des difficultés à se faire reconnaître comme une démarche valide et scientifique dans la communauté universitaire. En effet, bien qu'une majorité des chercheurs auxquels a été soumis l'évaluation de la démarche en ait souligné la pertinence, voire la rigueur des méthodes utilisées, certains ne la considèrent pas valide d'un point de vue scientifique, en raison du manque d'autonomie, de réflexivité, de maîtrise de méthodes d'analyse et de distanciation face à la réalité vécue des chercheurs, particulièrement des personnes défavorisées.

2.2.3. Conditions de mise en œuvre

À partir des écrits publiés par ATD Quart-Monde et des expériences s'inspirant de leur démarche, il est possible de dégager certaines conditions devant être réunies, afin que s'effectue un croisement des savoirs et des pratiques. L'équipe pédagogique joue un rôle central afin de s'assurer que ces conditions soient présentes.

1) Présence effective de personnes en difficultés : Premièrement, il faut qu'il y ait une présence effective de personnes en difficultés. Ceux-ci doivent avoir préalablement pris conscience de leur capacité d'action. De plus, ils doivent s'être formés à la prise de parole, à la réflexion critique au sein de groupes et être demeurés solidaires de leur milieu, ne pas l'avoir quitté. Il semble aussi important que les participants maintiennent des relations avec leur milieu durant la co-formation, afin d'éviter un discours en vase clos. En effet, ce lien permet de fournir un matériel complémentaire à la démarche et aux participants de se faire interpellés par leurs pairs.

2) Espace de sécurité et de confiance : Un espace de sécurité et de confiance, à travers la création d'un cadre éthique (ex. règles de la confidentialité, engagements à respecter les principes éthiques établis au préalable ou par le groupe) et de relations personnelles entre les membres du groupe (ex.

partage des repas, temps de loisirs, soirée festive, etc.), doit favoriser les échanges d'expériences entre les personnes issues de milieux différents.

3) Aucun auteur ne doit être isolé de son milieu : En particulier, les personnes en difficultés doivent être soutenues par une équipe d'accompagnement, composée de personnes ayant vécu les mêmes conditions de vie (ex. famille, proches, groupe d'appartenance) et avoir des espaces de réflexion, d'expression et de dialogue, afin de travailler en amont de la formation et de préparer les rencontres avec les professionnels ou universitaires. De plus, le travail en groupe d'acteurs permet le partage des soucis, l'écoute et l'encouragement. Le lien permet aussi de relayer l'avancée de la réflexion avec le milieu (ex. interviews, enquêtes, rencontres des personnes démunies ; discussions avec collègues, etc.)

4) Espace de dialogue : L'équipe pédagogique doit construire un espace de dialogue favorable à l'échange et s'assurer que tous jouissent d'une liberté de parole. Toutes les étapes doivent se construire en commun dans le dialogue. En plus de prévoir la fréquence et la durée des rencontres, le nombre de participants, les moyens disponibles (ex. locaux, matériel informatique, accompagnateurs, etc.), différentes précautions doivent être prises afin d'assurer la liberté de parole. D'une part, afin de réduire les différences dans la maîtrise de l'expression, il faut respecter le rythme de chacun et ancrer les échanges dans l'expérience (ex. revenir constamment aux récits afin d'éviter les abstractions). La régulation des échanges par l'équipe pédagogique doit permettre l'expression de tous, une vigilance devant être accordée à la parole des personnes en difficultés (ex. attention aux temps de parole ; être vigilants à ce que ne se perde pas les idées des militants ; garantir qu'il puisse défendre leur point de vue ; soutenir la parole des militants dans les débats et les échanges ; couper le débat lorsque certains ne suivent plus ; intervenir pour obliger ceux qui s'expriment à se faire comprendre et ceux qui ne comprennent pas à l'exprimer ; être attentifs à ce qu'ils soient conscients du changement de leur point de vue, etc.)

5) Approfondissement de la réflexion : L'équipe pédagogique doit veiller à ce que chacun approfondisse sa réflexion sur son expérience et la communique par alternance d'échanges oraux et écrits, en prévoyant des temps de travail variés (ex. travaux personnels, échanges entre pairs ; confrontations avec les autres groupes d'acteurs). D'autre part, l'équipe pédagogique doit employer des moyens pour que la réflexion personnelle ne soit pas étouffée par le groupe, notamment par la préparation et l'anticipation des travaux qui permettent aux personnes de prendre confiance face à la parole, à l'écriture, à la compréhension.

6) Confrontation des idées : Le croisement des savoirs requiert une confrontation des idées et des savoirs. Chacun doit partir de sa propre expérience, sans chercher à plaire, et l'exprimer, même si elle se trouve en opposition à l'expérience des autres, afin de pouvoir identifier les oppositions, d'explicitier les conditions et obstacles aux interactions. L'équipe pédagogique doit réguler le dialogue intersubjectif

afin d'éviter une simple juxtaposition des points de vue, conduisant à un accord factice entre les acteurs, tout en s'assurant de dissoudre les conflits et malentendus. Elle doit aider les participants à expliciter en commun ce qui fait désaccord, en permettant l'expression des points de vue dans le respect mutuel.

7) Compréhension réciproque : La confrontation doit s'effectuer sur une compréhension réciproque. Chaque expression doit être reformulée pour vérifier l'intercompréhension entre groupes (universitaires, volontaires, militants). L'engagement dans une production commune permet d'améliorer l'intercompréhension. Les démarches pédagogiques doivent développer cette attitude d'intercompréhension, en aidant les acteurs à explorer de nouvelles voies de compréhension par la connaissance et la prise en compte des différents points de vue (ex. définir le sens des mots ; expliciter les cadres de référence, etc.), plutôt que le débat, le règlement de compte ou la volonté de changer l'autre. L'équipe demande aux professionnels d'accepter d'abord le point de vue des militants pour rééquilibrer les pouvoirs (réciprocité non simultanée).

8) Interdépendance des positions respectives : Il faut chercher l'interdépendance, la complémentarité des positions et resituer l'appartenance de chacun à son milieu. Face aux inégalités de pouvoir et de savoir, il s'agit que chacun assume son statut et construise l'interdépendance dans une certaine distance. Le rôle de chacun est d'être le témoin de son milieu (ex. militant : porteur d'un savoir collectif ancré dans son milieu, en référence à la vie et aux luttes des personnes démunies ; professionnels : appartient à un champ d'actions et de connaissance (codes, règles, formation, profession, etc.) et à une institution, etc.). Il faut que chacun tienne sa position dans les échanges pour qu'il y ait confrontation des savoirs.

9) Soutenir la remise en cause identitaire : Il faut soutenir la remise en cause identitaire - personnelle et professionnelle - provoquée par la confrontation des points de vue. L'accompagnement doit aider à accepter le point de vue de l'autre, malgré ces remises en question.

10) Financement et partenariat : Outre ses conditions relatives à la réalisation d'un croisement des savoirs effectif, la mise sur pied d'une co-recherche ou d'une co-formation nécessite des fonds afin de rémunérer et de libérer le temps aux personnes y participant, financement nécessitant l'établissement de partenariat avec des organisations non universitaires.

2.3. Questions éthiques

2.3.1. Règles éthiques

De même, selon les écrits d'ATD Quart-Monde, les participants doivent s'engager à respecter certaines règles éthiques, afin de croiser leur savoir.

1) Soumettre son savoir à la réciprocité : Le croisement des savoirs et des pratiques part du principe que chacun est détenteur d'un savoir spécifique, légitime, complémentaire et ayant une valeur propre et que l'accès à ces savoirs n'est possible que dans des relations de reconnaissance mutuelle. La connaissance résulterait d'une co-production à partir du croisement de ces savoirs multiples. Il faut donc reconnaître le savoir et la compétence de l'autre²⁸ et garantir l'égalité des savoirs. Chacun doit être reconnu comme co-formateur et/ou co-chercheur. Cette reconnaissance permet de valoriser les différents savoirs, particulièrement les savoirs d'expérience, et de rééquilibrer les pouvoirs, notamment en faveur des militants.

2) Écoute et liberté de parole : les participants doivent être disposés à une écoute réciproque afin d'être affectés par le savoir de l'autre et respecter la liberté de parole, particulièrement des personnes ayant des difficultés d'expression.

3) Discretion : toutes les paroles et tous les écrits des participants destinés à la co-formation ou au croisement des savoirs et non publiés (ex. récits d'expériences, interviews, auditions, transcriptions des échanges des groupes, etc.) doivent être soumis à la confidentialité et détruits après la démarche. De plus, si des expériences personnelles sont exprimées, elles ne doivent pas sortir du groupe de travail.

4) Assurer l'indépendance entre les participants : Face à l'inégalité des positions, les militants ne doivent pas être inscrits dans un lien d'autorité ou de dépendance (ex. pouvoir sur l'attribution de logement) par rapport aux professionnels, afin de dégager un espace de pensée et de parole autonome de toute emprise sur leur vie. L'indépendance est une garantie à la réciprocité dans la construction des savoirs et la transformation des manières d'agir. Il convient donc que les professionnels et militants ne soient pas issus du même lieu géographique.

5) Ratio coût/bénéfice pour les participants : Il faut s'assurer que tous les participants puissent tirer un bénéfice pour eux et/ou pour leur milieu. En aucun cas, ne doivent être tolérés de potentiels effets négatifs pour les personnes en difficultés.

²⁸ Cette reconnaissance peut prendre la forme d'une indemnisation ou d'une attestation de formation.

6) Propriété collective des résultats de recherche : les mémoires de recherche sont la propriété collective de leurs auteurs, c'est-à-dire de ceux ayant mené la recherche-action formation. Les chercheurs ou l'organisme de recherche responsable peuvent en être les usufruitiers, mais seulement en référence aux participants. Il ne doit pas y avoir une appropriation personnelle des résultats de recherche. Les participants doivent être consultés afin de déterminer les usages qui en sont faits.

De plus, ATD Quart-Monde suggère que les comités scientifiques évaluant les dispositions éthiques comprennent des représentants des associations de solidarité avec les milieux défavorisés et des membres de ces milieux.

2.3.2. Problèmes d'éthique : la légitimité, la représentativité ou l'authenticité des participants

Outre ces règles éthiques devant être respectées dans une démarche de croisement des savoirs et des pratiques, les expériences mises en œuvre ont parfois soulevé des problèmes éthiques pouvant se poser dans la démarche.

Une question récurrente dans les diverses expériences de croisement des savoirs concerne la représentativité des militants recrutés afin d'y participer. Différents critères de recrutement des militants ont été adoptés par ATD Quart-Monde dans ces deux programmes : expérience de la grande pauvreté ; formation à l'expression ; formation au travail en groupe et à la réflexion ; appartenance à un collectif de pairs. Afin de respecter ces critères, les militants devaient avoir participé au préalable aux Universités populaires Quart-Monde. Or, plusieurs participants - professionnels ou universitaires - se sont questionnés sur la représentativité des militants pour leur milieu, en raison du parcours exceptionnel lié à leur appartenance à ATD Quart-Monde. Cette question soulève également l'autonomie des personnes défavorisées face à ATD Quart-Monde, dont l'influence (idéologique) a été critiquée par certains participants. De plus, une dérive possible de la démarche serait de prendre des représentants d'organismes de solidarité avec les personnes défavorisées sans que ces représentants appartiennent et/ou continuent d'appartenir activement au milieu qu'elles prétendent représenter. En effet, être représentant des milieux de grande pauvreté à égalité avec les administrations peut représenter une promotion sur le plan individuel et peut conduire à une élite absorbée dans la sphère des agents publics.

Dans ces ouvrages, ATD Quart-Monde a tenté de répondre à ces questionnements. D'une part, la démarche de croisement des savoirs et des pratiques n'aurait aucune prétention sur la représentativité des militants y participant, mais reposerait plutôt sur l'ancrage dans le monde de la pauvreté (expérience de la pauvreté, liens avec le milieu permettant les échanges, etc.) et sur l'authenticité des

participants²⁹. D'autre part, l'association permettrait aux militants de prendre une distance face à leur situation personnelle et familiale, tout en renforçant la solidarité avec leur milieu. Le rôle de représentations acquis par certains militants devrait reposer sur un mandat précaire et confié par un collectif enraciné de manière permanente dans le milieu.

²⁹ L'authenticité renvoie à la sincérité du sujet participant à la démarche et à la distance réflexive du chercheur lui permettant de critiquer ses propres préjugés et d'intégrer les effets de son implication dans la recherche.

3. LES INCUBATEURS TECHNOLOGIQUES DE COOPÉRATIVES POPULAIRES AU BRÉSIL

3.1. Méthodes, dispositifs et modèles d'intervention

À partir des années 1980, divers changements se produisent au sein de la société brésilienne, changements qui vont mener à l'apparition d'une nouvelle technologie sociale, les incubateurs technologiques de coopératives populaires (ITCP).

Comme le définit Ana Maria Cunha Dubeux, un incubateur technologique de coopérative populaire « est un environnement universitaire qui sert, en termes internes, à articuler la production scientifique universitaire et qui contribue à la formation des étudiants, à l'application pratique des recherches et à la production de nouveaux savoirs et, en termes externes, il sert à articuler le pouvoir public, les institutions de formation professionnelle... Il accompagne et forme des groupes populaires, dans leurs dimensions collective et personnelle, qui désirent créer des entreprises d'économie solidaire dans la perspective de la génération de travail, de revenus visant aussi à la reconstruction de leur citoyenneté. » (Dubeux, 2004, p. 150). Les incubateurs sont des environnements d'intégration entre la recherche, enseignement et l'*extensão* universitaires, ayant pour rôle la construction du savoir, la formation d'une nouvelle génération de professionnels capables d'exercer un nouveau type de direction, notamment au sein des coopératives populaires, et le développement de méthodologies d'appui à des dynamiques économiques solidaires (Dubeux, 2009, p. 4).

Les incubateurs véhiculent une conception de la technologie particulière, conçue comme un ensemble de techniques, de méthodologies, d'instruments et de processus de construction de connaissances et de savoirs, devant mener à l'apprentissage et à l'adaptation de nouvelles formes de travail, voire à l'appropriation de la condition de citoyen, à travers un processus d'acquisition du savoir formel et officiel confronté au savoir et à la connaissance du sens commun (Dubeux, 2004, p.154). La technologie est conçue comme un processus social. Elle est développée dans l'interaction avec la communauté, voire dans une perspective d'intervention sociale et de production des savoirs inclusive et participative, et vise à une transformation sociale, en construisant et appliquant des solutions à des problèmes sociaux (Dubeux, 2009, p.9).

Au Brésil, les premiers ITCP vont se mettre en place à partir de 1995, suite à l'apparition d'incubateurs d'entreprises, au développement de l'économie solidaire et à la démocratisation des institutions publiques, notamment des universités. Avec la fin de la dictature, les universités brésiliennes se démocratisent, organisant des élections de leur rectorat³⁰. Elles développent alors une nouvelle

³⁰ Plusieurs professeurs engagés dans le mouvement syndical seront choisis comme sous-recteurs d'*extensão*, contribuant

conception de leur responsabilité sociale, notamment envers les secteurs défavorisés, proposant la construction d'une société plus juste en intervenant afin de résoudre les problèmes sociaux et en valorisant les classes populaires. De plus, les discussions transdisciplinaires provoquent une crise de paradigmes, stimulant la formation de nouveaux concepts et la mise en cause des bases épistémologiques des différentes disciplines. Entre autres, la conception de l'instruction se modifie, ravivant la tradition de l'*extensão* qui s'est développée au Brésil depuis le XIXe siècle sous l'influence des *university extensions* britanniques et américaines et des universités populaires françaises. L'université met alors sur pied des projets de recherche et d'enseignement devant répondre aux besoins économiques et sociaux de la population et ouvre ses portes à un échange des connaissances avec les autres secteurs de la société. En 1987, se crée un Forum des sous-recteurs d'*extensão* des universités publiques ayant des réunions périodiques, permettant d'établir les bases communes d'un Plan National d'*Extensão*.

Encadré 3 : Origines historiques de l'*extensão* universitaire

Origines historiques de l'*extensão* universitaire

L'*extensão* universitaire puise ses origines dans les processus d'éducation populaire assumés par les couches plus favorisées de la population, se chargeant d'organiser les activités permettant au « peuple » d'accéder aux réseaux de savoir dans la société anglaise du XVIIIe et XIXe siècle suite à la révolution industrielle et au démantèlement du monopole anglican sur l'enseignement supérieur. Des cours sont offerts par de jeunes universitaires le soir pour les travailleurs, amenant à une démocratisation de l'accès à l'éducation érudite. Cette tradition se diffuse en Europe et aux États-Unis à la fin du XIXe siècle. En outre, en France, elle donne lieu aux universités populaires. Celles-ci, non attachées à une université, sont organisées par des groupes d'ouvriers, avec l'appui de syndicats, de coopératives, de cercles politiques et s'inséraient dans un projet politique de prise de conscience, d'éducation et d'émancipation de la classe ouvrière face à l'État et aux classes dominantes. Aux États-Unis, les idées extensionnistes se développent, à partir du système anglais, dans les milieux de l'éducation aux adultes, à travers des lycées soutenant l'auto-culture, l'instruction à base d'informations rationnelles et utiles et les débats sur des problèmes quotidiens afin d'ériger la nation vers des idéaux plus nobles et le progrès.

Au Brésil, le premier embryon d'*extensão* apparaît au XIXe siècle, fondée tant sur le modèle anglais et américain de l'*university extension* que les Universités populaires françaises. Au XXe siècle apparaissent des Universités Libres afin de compenser la carence d'offres éducationnelles après la constitution de la République. Avec l'officialisation de la première université se créent des expériences d'*university extension* (années 1920). Avec la prise de pouvoir par Vargas, la consolidation du pouvoir central, la mise en œuvre d'un développement par substitution des importations et l'instauration de la dictature (« *Estado Novo* »), l'État met en œuvre des réformes éducationnelles, à travers lesquels l'*extensão* acquiert un statut officiel, devenant néanmoins véhicule de la culture élitiste auprès de la population. Avec la destitution de Vargas (1945) et l'établissement de la « République Populiste », l'*extensão* s'intègre au projet politique, orientant la recherche et l'éducation vers les domaines productifs (industries) et professionnels, les universités populaires lançant des campagnes massives d'alphabétisation et d'éducation aux adultes (Centres Populaire de Cultures, Mouvement de Culture Populaire), influencées par la pensée de Paolo Freire alors que se créent des universités populaires rurales. Après le coup d'État de 1964, des réformes éducationnelles (universitaire) visent à discipliner les étudiants et des projets d'*extensão* sont mis en place afin de renforcer le développement, l'intégration et la sécurité nationale, servant ainsi d'outil de transmission idéologique

à la redéfinition de son rôle social et économique et à la mise en place des incubateurs universitaires.

de la guerre froide.

L'*extensão* universitaire peut se définir comme un « processus éducatif qui articule l'enseignement et la recherche de façon indissociable et qui rend viable le rapport transformateur entre l'université et la société » (Dubeux, 2004, p. 132). L'*extensão* articule enseignement et recherche pour la transformation sociale. Elle constitue une activité de formation continue universitaire mise en place à travers divers types d'activités, notamment des cours, des projets d'intervention, la prestation de services (ex. assistance technique, consultations, appui et accompagnement, etc.), l'organisation d'événements (ex. conférences, séminaires, congrès, semaines thématiques, etc.), la diffusion de produits académiques (ex. nouvelles technologies, etc.), s'orientant vers la solution de problèmes sociaux. En tant qu'éducation professionnelle, elle comprend des formations ponctuelles (ex. formation continue ou professionnelle) et des processus éducatifs généraux devant préparer à l'exercice de la citoyenneté.

D'autre part, au cours des années 1980, des incubateurs d'entreprises apparaissent au Brésil, avec la création de pôles industriels, la transformation de la recherche appliquée en appui à la création d'entreprises, la mise en place d'incitations à la création d'entreprises à partir de la technologie développée par l'université et l'émulation des actions et projets existant déjà aux États-Unis et en Europe.³¹ L'incubateur d'entreprise (ou centre d'innovations) renvoie à un processus d'appui systématique³² à une organisation, dès sa conception et fondation, pour une période de temps suffisante à sa consolidation et durabilité. Il constitue une stratégie d'appui au développement technologique et entrepreneurial, au même titre que les habitats d'innovation (« *science parks* ») ou les technopôles. Ils appuient principalement des entreprises travaillant à la production de nouvelles technologies (ex. informatique, électronique, biotechnologie, etc.), poursuivant plusieurs objectifs : création d'emplois, développement d'activités économiques via la création d'entreprises, transfert et valorisation de technologies, revitalisation de zones en difficultés ou en reconversion, diversifications du tissu industriel, promotion de filière, etc.

Or, parallèlement, émerge au Brésil un mouvement s'organisant autour de l'économie solidaire (ex. coopératives, groupes informels de production, entreprises autogérées) soutenu par un réseau composé d'organisations non gouvernementales, de membres de l'Église, de syndicats et d'universités. Dans ce contexte se multiplient les entreprises adoptant un modèle coopératif, notamment au sein des milieux populaires.

³¹ Ces incubateurs d'entreprises apparaissent dans les années 1970. Il se produit une expansion rapide de l'expérience aux États-Unis afin de reconverter les entreprises en crise en raison de la désindustrialisation. En France, des technopoles se créent, influencés par l'expérience japonaise.

³² Généralement, cinq types de services sont offerts : 1) immobilier et gestion de l'immobilier ; 2) services de base (secrétariat, salles de conférences, lignes à haut débit, etc.) ; 3) conseils et assistance ; 4) formation et coaching individuel ; 5) réseautage financier, technologique et commercial.

À partir de 1995, ces changements vont donner lieu aux premières expériences d'incubateurs technologiques de coopératives populaires. Les ITCP, s'inscrivant dans les activités universitaires d'*extensão* et s'inspirant des incubateurs d'entreprises, vont fournir un appui systématique à des groupes des milieux populaires, afin qu'ils démarrent des coopératives.

Les ITCP comportent de nombreuses différences avec les incubateurs d'entreprises. En effets, les ITCP appuient des groupes des couches populaires, composés majoritairement de jeunes et de personnes âgées, généralement inactifs, exclus du marché formel de travail et marginalisés, ayant peu d'accès à l'éducation, aux services de santé et au logement. Leur appui vise à ce qu'ils démarrent des entreprises coopératives, généralement dans le secteur des services, coopératives ayant une logique d'action différente des entreprises capitalistes. Finalement, le processus d'accompagnement et de formation englobe non seulement l'aspect technologique et gestionnaire, mais également le développement personnel des membres et l'établissement de liens entre la coopérative et les acteurs locaux. La formation vise ainsi à favoriser l'autonomie et l'insertion socioéconomique des groupes incubés (Yorn et al., 2004, p.74).

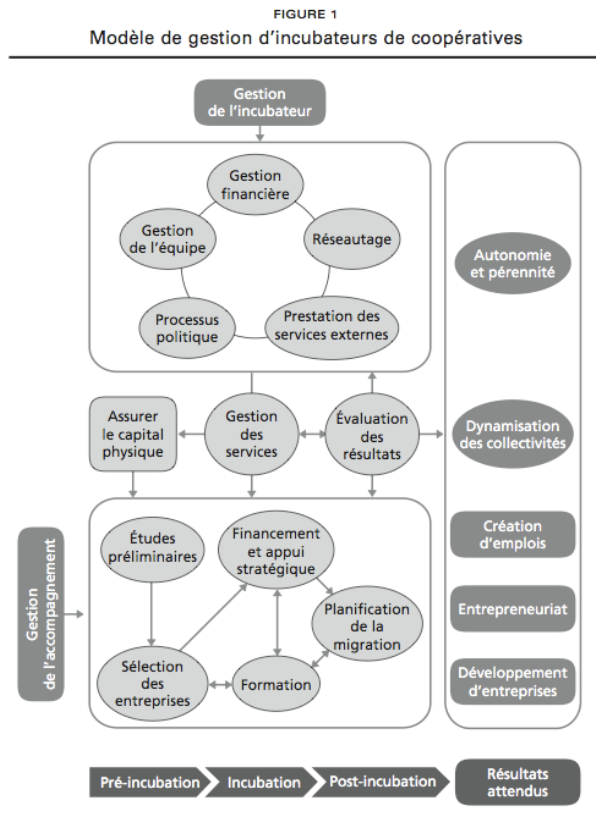
Progressivement, les incubateurs brésiliens vont s'organiser dans deux réseaux universitaires : le réseau d'ITCP, auquel participent quarante universités, et le réseau UNITRABALHO réunissant trente universités. À partir de 1998, un programme public, le Programme National d'Incubateurs Technologiques de Coopératives Populaires (PRONINC) va aider au démarrage des ITCP dans six universités³³ à partir de la méthodologie d'incubation de la Coopérative des travailleurs de Manginhos (COOTRAM), développée par l'incubateur de l'Université Fédéral de Rio Janeiro (UFRJ). À partir d'un ensemble d'activités interuniversitaires (ex. échanges d'expérience, discussions de méthodologie, formations d'équipe, partenariats, financements conjoints), neuf autres incubateurs apparaissent. Après la relance du PRONINC en 2003, 40 universités reçoivent du financement.

3.1.1. Modèle de gestion d'incubateurs de coopératives

Dans « Modèle d'intercoopération sur les incubateurs de coopératives », Chakda Yorn, Marie-Ève Fortin, Jimmy Peixe Mc Intyre et Sandra Suely Soares Bergonsi (2004) dressent un modèle de gestion d'incubateurs de coopératives, à partir d'une recension des processus d'incubation.

³³ Université Fédérale du Ceará, Université Fédérale de Juiz de Fora, Université de São Paulo, Université de l'État de Bahia et Université Fédérale Rurale de Pernambuco).

Figure 1 : Modèle de gestion d'incubateurs de coopératives



Généralement, les processus d'incubation, durant de 2 à 4 ans, comprennent trois phases : une phase de pré-incubation, une phase d'incubation et une phase de post-incubation. Durant ces trois phases, l'incubateur doit réaliser diverses activités concernant tant la gestion de l'incubateur, la gestion de l'accompagnement des groupes incubés que la gestion de processus transversaux.

1) Gestion de l'incubateur : La gestion de l'incubateur comprend cinq processus interdépendants présents pendant les trois phases. L'ensemble de ces processus entre en interaction avec la gestion de l'accompagnement.

D'une part, l'incubateur doit assurer une gestion de son équipe, en suivant une approche planifiée et structurée et en s'assurant de sa compétence, centrale au bon fonctionnement de l'incubateur.

Selon Dubeux (2004, p.218), l'équipe doit détenir trois types de compétences : des compétences politiques et idéologiques³⁴, des compétences en sciences humaines³⁵ et des compétences en gestion. De plus, son travail doit être interdisciplinaire. L'équipe doit également compter un éducateur, ayant un rôle de soutien (Dubeux, 2004, p. 219).

D'autre part, l'incubateur doit assurer le réseautage formel des acteurs clés du milieu (ex. organismes responsables du développement économique, partenaires, bailleurs de fonds) – notamment à des fins politiques – ainsi que le réseautage informel des groupes incubés. Entre autres, la littérature souligne l'importance des relations entre les incubateurs et les établissements d'enseignement supérieur pour l'accès à la recherche, la visibilité, le recrutement de personnes qualifiées et l'apport d'informations.

³⁴ Il serait important que les professionnels, notamment les formateurs, s'identifient au projet de formation et aux principes de l'économie solidaire. Il devrait également avoir conscience de leur rôle politique dans le processus de transformation des groupes et de leur entourage.

³⁵ La formation en sciences humaines des membres de l'incubateur (ex. sociologue, anthropologue, psychologue, éducateur) permettrait de mieux comprendre les membres de coopératives et les rapports qu'ils entretiennent avec leur entourage. Idem.

En quatrième lieu, la direction de l'incubateur doit avoir des compétences de planification financière et une capacité à établir des contacts afin de rechercher des outils de financement.

Finalement, afin d'atteindre l'autonomie financière, les incubateurs peuvent fournir des services de consultation - à partir de leur expertise - à des groupes non incubés.

2) Gestion de l'accompagnement : Pour sa part, la gestion de l'accompagnement renvoie aux services, activités de soutien et formations offerts aux groupes incubés. Elle comprend également cinq activités réparties dans les trois phases de l'incubation.

Lors de la pré-incubation, les incubateurs mènent des études préliminaires³⁶; amorcent la formation des membres à des groupes incubés³⁷ et procèdent à la sélection des candidats en fonction des objectifs de l'incubateur et des bailleurs de fonds.³⁸ Dans le cas des incubateurs brésiliens, la pré-incubation comportait également une étape préalable de prise de contact, voire de sensibilisation, des groupes à la démarche de l'incubateur ainsi qu'une étape finale de formalisation et légalisation des coopératives.³⁹

Lors de la phase d'incubation, l'incubateur concentre ses activités sur le financement ou l'appui stratégique à la recherche de financement⁴⁰ ainsi que la formation. L'accompagnement des groupes dans l'élaboration de leur projet doit se faire tant au niveau administratif, organisationnel, juridique, économique, technologique, communicationnel, qu'au niveau du développement des connaissances, des informations, du système de valeurs, etc.

Durant la phase de post-incubation, l'incubateur doit planifier la cessation progressive de l'accompagnement, guidé par des indicateurs sociaux, politiques et économiques. La post-incubation doit se faire graduellement en fonction des besoins des groupes incubés. Elle comprend l'évaluation des résultats⁴¹ et un plan de migration, de transition.⁴²

³⁶ Les études préliminaires consistent essentiellement en une évaluation des candidatures à partir du profil socioéconomique du groupe et de la communauté (ex. potentiel, qualification, processus de production, équipements, profil socio-économique, communautaire) et/ou en une analyse de la viabilité économique du projet de coopérative.

³⁷ La formation comporte l'élaboration d'un plan d'affaires, ainsi que l'initiation aux mécanismes de fonctionnement du marché, aux techniques de gestion et aux principes et notions du coopératisme, d'autogestion, de citoyenneté, de globalisation.

³⁸ Les critères concernent la viabilité du groupe et son implication antérieure dans des activités pour la communauté.

³⁹ La formalisation et la légalisation des coopératives comportent plusieurs étapes : l'élaboration des statuts en fonction des exigences légales, la constitution de divers conseils (ex. conseil d'administration, conseil de surveillance, conseil d'éthique de discipline, etc.), la rédaction de l'acte de fondation, l'organisation d'une assemblée générale où est élu le conseil d'administration et adopté les statuts et, finalement, l'enregistrement des coopératives.

⁴⁰ En plus de fournir des prêts, de participer au capital des coopératives ou d'administrer des programmes de crédit-bail, les incubateurs peuvent assister les coopératives dans le développement de leurs stratégies financières. Leur système de communication doit relier les incubateurs aux organismes ayant des fonds de développement et des sources de capital. Le personnel de l'incubateur doit connaître l'appareil financier des coopératives et élaborer des outils de financement.

⁴¹ D'une part, sont évalués le processus d'insertion dans le marché, le fonctionnement interne du groupe (ex. contrôles, organisation des secteurs, santé financière, nombre de clients, etc.) et le profil des individus (génération de revenu, quantité de membres effectifs, qualification professionnelle des

Durant l'ensemble du processus (pré-incubation, incubation, post-incubation), les incubateurs produisent des indicateurs d'accompagnement et d'évaluation (Dubeux, 2004, p.269-271), indicateurs pouvant être adaptés au fur et à mesure que la nouvelle méthodologie est mise en place, ceux-ci servant à la réalisation du diagnostic des groupes et à la planification des actions, de la formation et de l'accompagnement à partir de leurs besoins.

3) Les processus transversaux : Dans ce modèle de gestion des incubateurs de coopératives, trois activités se situent entre la gestion de l'incubateur et la gestion de l'accompagnement, intervenant tout au long des trois phases, chacun ayant une prédominance dans certaines phases.

D'une part, l'incubateur doit mettre à la disposition des groupes incubés des locaux dans des conditions souples et privilégiées, regroupant sur un même site les infrastructures, services, installations et équipements. Notons toutefois que la prestation de locaux peut s'avérer néfaste, attachant trop les coopératives à l'université. Cependant, cette situation ne concerne pas les incubateurs brésiliens, ceux-ci n'offrant pas d'installation physique aux coopératives.

D'autre part, l'incubateur ou ces partenaires externes doivent fournir des services de soutien et d'assistance aux groupes incubés (ex. recherche, planification, financement, commercialisation, gestion, secrétariat, permanence téléphonique, restauration, salles de conférences équipées, photocopieurs, internet, etc.). Notons que dans les cas brésiliens, l'offre de ces services est limitée.

Finalement, l'incubateur doit procéder à l'évaluation des résultats et des processus mis en œuvre, en revoyant régulièrement ses méthodes et en dégageant des mesures d'efficacité pour des activités de l'incubateur, à partir des indicateurs mis en place.

Au niveau des résultats attendus, les incubateurs de coopératives visent généralement à atteindre l'autonomie financière, à développer des entreprises, en créant des emplois et en favorisant l'entrepreneuriat, ainsi qu'à dynamiser les communautés dans lesquelles les groupes incubés sont implantés. Entre autres, les incubateurs permettent de créer une communauté solidaire. Les incubateurs sont des communautés sociales où se développent des réseaux informels et formels entre les groupes incubés, le personnel de l'incubateur, les différents partenaires financiers, le personnel de formation, etc. ainsi qu'une culture entrepreneuriale. De plus, dans certains cas, les incubateurs permettent de contribuer à créer un dynamisme dans les zones désaffectées, favorisant le développement local.

membres, etc.). L'incubateur évalue aussi la création d'outils de gestion démocratique, le taux de participation des membres dans la gestion, les conséquences sociales pour l'entourage de la coopérative, les bénéfices sociaux produits en faveur des membres et de leurs proches, etc.

⁴² Le plan de migration inclut l'identification des ressources disponibles sur le terrain en termes de conseils techniques et financiers, les outils de financement possibles, le plan du réseau accessible, le plan pour obtenir un espace commercial, l'assistance pour la relocalisation et le support pour obtenir les équipements nécessaires aux coopératives.

3.1.2. Structure des incubateurs technologiques de coopératives populaires

Dans son analyse de trois incubateurs brésiliens du réseau ITCP, Ana Maria Cunha Dubeux souligne que l'incubation est un processus en construction, qui se solidifie progressivement que ce soit au niveau de l'organisation des équipes, de la distribution des tâches, des rapports entre les équipes et les groupes incubés, de la dynamique interne des discussions, etc.. L'incubation implique donc une flexibilité, une capacité d'adaptation et une réflexion quotidienne sur ces sujets de toutes les équipes. Toutefois, cette flexibilité crée des incertitudes quant aux actions à mettre en œuvre. Ainsi, les trois incubateurs ont dû réorganiser leur structure interne à de multiples reprises.

Bien que les structures organisationnelles de ces trois incubateurs diffèrent et soient sujettes à changement, il peut s'avérer intéressant de les décrire afin d'illustrer différents modèles pouvant être adoptés.

Lors de l'enquête de terrain d'Ana Maria Cunha Dubeux (2004), l'incubateur de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ) était composé d'une équipe d'incubation, responsable de l'accompagnement quotidien de groupes incubés ; d'une équipe d'éducation, responsable du processus de formation professionnelle continue (ex. requalification professionnelle, éducation de base, perfectionnement professionnel, etc.) ; d'une équipe de communication, responsable des flux de communication interne et externe à l'incubateur et de la divulgation du travail des coopératives sur le marché et d'une équipe de recherche, responsable de la capitalisation de l'expérience de l'incubateur et d'un observatoire de travail, créé pour identifier les évolutions du marché (ex. nouveaux créneaux).

Pour sa part, l'incubateur de l'Université Fédérale Rurale de Pernambuco (UFRPE) comprenait trois équipes. D'une part, une équipe de pré-incubation était responsable d'organiser le processus pédagogique auprès des groupes pré-incubés, de les accompagner, d'animer les ateliers de travail, de réviser la méthodologie, d'accueillir les personnes et groupes associatifs afin expliquer les objectifs du projet et d'évaluer un groupe avant son passage à l'incubation. D'autre part, une équipe d'incubation était chargée d'offrir la formation continue et l'appui aux groupes dans le domaine de la gestion (ex. organisation, fonctionnement, etc.), de les accompagner sur le terrain par des méthodes éducatives et de mettre à jour la base de données servant à l'évaluation des coopératives en termes de gestion, d'éducation, de coopération et d'avantages sociaux produits. Finalement, une équipe spéciale était composée de plusieurs groupes de travail chargé respectivement de la communication, des aspects législatifs ou de partenariats et projets précis.⁴³ Depuis 2001, l'incubateur travaillait à un projet de

⁴³ Le secteur de projet devait entretenir une base de données sur les lignes de crédits pour les coopératives, les articuler avec des agents financiers, identifier la viabilité de financements.

Conseil de Gestion consultatif, formé des partenaires fournissant une assise politique et institutionnelle, afin de représenter les groupes incubés devant les organisations (non) gouvernementales.⁴⁴

Finalement, l'incubateur de l'Université Fédérale du Ceará (UFC) comportait une équipe de mobilisation et de formation, responsable de mettre en œuvre le processus d'incubation auprès des groupes (ex. divulgation du travail de l'incubateur, premiers contacts, aide aux groupes pour l'établissement de contact avec leur entourage, formation en début d'incubation); une équipe d'administration et de législation, responsable de l'administration de l'incubateur et de la légalisation des coopératives (ex. ateliers après le cours de coopératisme pour discuter du statut, du règlement intérieur, des documents légaux) et une équipe d'entrepreneuriat et d'autogestion, responsable de l'appui sur les aspects économiques, financiers et administratifs des coopératives (ex. questionnaire sur le profil socio-économique des groupes, étude de viabilité économique, stratégie d'insertion sur le marché, accompagnement sur la gestion).

3.1.3. Projet politico-pédagogique et méthodologie d'accompagnement

La formation constitue une dimension primordiale du processus d'incubation. Comme le montre Ana Maria Cunha Dubeux (2004, p. 229), celle-ci s'insère dans un projet politico-pédagogique⁴⁵ visant à former un citoyen responsable, engagé, critique et créatif et à appuyer des initiatives économiques basées sur les principes de réciprocité et de démocratie de l'économie solidaire, afin de parvenir à une société plus égalitaire. Dès lors, la conception de la formation diffère de la formation technique offerte par les incubateurs traditionnels. En effet, en plus de la formation professionnelle et de la formation à la gestion, celle-ci implique un processus d'éducation générale, inspirée de la pédagogie de Paolo Freire (Yorn et al., 2004, p. 74).

Au plan méthodologique, la formation comprend deux niveaux : les cours et formations et l'accompagnement. Les formations visent à enseigner le contenu nécessaire au démarrage et au fonctionnement d'une coopérative. Les contenus ne se limitent pas à la formation technique, mais les valeurs, les attitudes et les habitudes sont traitées dans une perspective éducative. Toutefois, c'est dans l'accompagnement quotidien, les discussions entre les membres des équipes de l'incubateur et ceux des coopératives que les concepts seraient appris. L'accompagnement permettrait de valider les apprentissages des formations, d'aider à leur mise en pratique et de déceler de nouveaux besoins de formation.

⁴⁴ Dubeux considère que cet incubateur était le mieux structuré des trois.

⁴⁵ Le projet politico-pédagogique est défini comme un « instrument théorico-méthodologique qui vise à aider à surmonter les défis quotidiens [...], de façon réfléchi, consciente, systématisée, organique et, ce qui est essentiel, participative. C'est une méthodologie de travail qui permet une nouvelle signification de l'action de tous les agents de l'institution ».

Différents principes méthodologiques peuvent être dégagés des expériences brésiliennes.

1) Conception méthodologique fondée sur le sens commun des participants : Les participants y sont considérés comme des sujets et pris en compte dans la conception méthodologique du projet. Les rapports qu'entretiennent les travailleurs avec le monde constituent le point de départ du travail d'accompagnement. Les thèmes et concepts travaillés doivent prendre en compte les notions construites dans le sens commun des individus comme point de départ, ce qui permet l'apprentissage.

2) Participation : Les cours s'effectuent à travers la participation et la discussion lors des ateliers de travail dans un esprit de coopération, le moniteur ayant un rôle d'« agglutination » et de sensibilisation.

3) Valorisation du savoir des participants : Le travail pédagogique est basé sur la construction du savoir à partir des expériences, du vécu et des perceptions des participants. Les points de débat concernent les concepts intuitifs tirés de leur expérience dans le but de les confronter aux autres savoirs, afin de reconstruire un nouveau savoir et qu'il y ait apprentissage.

4) Stimulation à l'émission d'opinions : Le travail méthodologique repose sur la libre expression des participants, aidant à la participation, à la réflexion et à la prise de décision.

5) Création d'une ambiance ludique et amicale : Le travail d'accompagnement s'effectue à l'aide de techniques de jeu et de dynamiques de groupe ayant pour objectif de rapprocher les personnes et de stimuler la construction collective du savoir et des décisions.

6) Présence quotidienne auprès des groupes : L'accompagnement s'effectue au quotidien en suivant un plan de route à discuter, à travailler et visant à faire avancer le groupe dans la gestion de ses problèmes. Ceci nécessite certaines habiletés : écouter, faire réfléchir le groupe, amener des points de repère pour la discussion des problèmes, indiquer des possibilités, etc.

7) Interdisciplinarité : L'interdisciplinarité permet une confrontation permanente d'idées et de propositions afin de faire progresser le travail d'accompagnement.

8) Respect des singularités de chaque groupe, tant dans la gestion collective et démocratique que la dimension personnelle des membres : D'une part, les objectifs, les actions et les priorités doivent être déterminés à partir du diagnostic et de l'étude du projet associatif réalisé avec chacun des groupes incubés. De plus, les formations et formes d'accompagnement doivent être adaptées à chaque groupe. Une étude est donc nécessaire lors de la pré-incubation, afin de définir pour chaque groupe les chemins à parcourir dans les différentes dimensions de la formation et de l'accompagnement (ex.

éducation générale, formation professionnelle, formation pour la gestion).

Notons toutefois que malgré cette méthodologie, dans la pratique, les actions des trois incubateurs se font en fonction des besoins à court terme sans avoir un projet qui propose des actions à long terme. Ils semblent néanmoins plus organisés pour la pré-incubation (ex. kit de survie de formation).

3.2. Conditions de mise en œuvre

Depuis leur apparition, les incubateurs brésiliens ont dû faire face à plusieurs difficultés, auxquelles ils ont parfois trouvé des solutions. À travers la recension de ces problèmes et solutions, il est possible d'identifier des conditions de mises en œuvre des processus d'incubation.

1) Un nouveau modèle à construire et à promouvoir : Les actions des premiers incubateurs, particulièrement de l'incubateur de l'UFRJ, visaient à institutionnaliser une pratique d'action auprès des mouvements populaires, à déclencher une réflexion sur le coopératisme populaire et à amorcer la construction d'un modèle d'incubation. Adoptant une position critique par rapport au mouvement coopératif traditionnel, ceux-ci ne pouvaient se fonder sur aucun modèle de gestion, devant reconstruire un nouveau modèle fondé sur la démocratie et la solidarité et promouvoir une discussion scientifique au sein de l'université concernant ce nouveau modèle de gestion.

2) Difficultés dans la structuration et la gestion des équipes : Les incubateurs brésiliens ont éprouvé des difficultés à recruter des participants ayant des compétences à la fois techniques et politiques et ayant une expérience d'engagement auprès de communautés défavorisées.

D'une part, Chakda Yorn, Marie-Ève Fortin, Jimmy Peixe Mc Intyre et Sandra Suely Soares Bergonsi (2004) notent que les groupes marginalisés détiennent peu de compétences techniques, en raison de leur faible scolarisation. D'autre part, selon Ana Maria Cunha Dubeux, les incubateurs ont eu des difficultés à recruter des universitaires et techniciens intéressés, engagés et compétents.⁴⁶ Les différentes équipes étaient composées de peu de personnes, notamment de peu d'universitaires.

Dans le cas de l'UFRJ, plusieurs étaient des militants menant des projets destinés aux plus pauvres, mais leurs pratiques n'étaient pas institutionnalisées. De plus, l'absence de responsables de l'administration

⁴⁶ Différentes raisons expliquent les difficultés rencontrées afin de recruter des universitaires compétents. D'une part, jusqu'il y a peu, au Brésil, les professeurs avaient un contrat d'exclusivité avec l'université et n'avaient pas le droit d'exercer des activités externes. De plus, la tradition de travailler dans la recherche appliquée était tellement présente que travailler avec l'*extensão* universitaire était mal perçu par les professeurs.

de l'incubateur (ex. achat de matériels, comptabilité interne, taxes d'administration, etc.) faisait peser ces tâches sur la coordination.

Dans le cas de l'UFRPE, les participants avaient peu d'expérience dans les processus d'incubation, ainsi que peu des connaissances en droit, en économie ou en gestion, ce qui causa des problèmes d'organisation (ex. dédoublement des tâches, cloisonnement des équipes, difficultés à choisir les groupes incubés, à déterminer les phases d'incubation, à définir les éléments prioritaires des formations et de l'accompagnement, à monter une équipe ayant des compétences techniques et politiques, etc.). Les membres manifestaient également peu d'engagement militant dans le projet.

Dans le cas de l'UFC, l'équipe était composée de professeurs et de techniciens ayant une expérience d'*extensão* et de travail communautaire. Toutefois, avec l'épuisement du financement, les personnes « non universitaires » cherchèrent un autre moyen de survie (ex. travail), limitant l'ouverture de nouveaux projets. Dans certains cas, des problèmes éclatèrent en raison du fort militantisme des membres de l'incubateur, négligeant la gestion des coopératives (ex. UFRJ), ou au contraire, de la timidité des actions (ex. peur de l'endettement due à un manque d'information) (ex. UFRPE).

Dans les trois cas, il y a un taux important de rotation du personnel. Outre les problèmes de financement et les conflits internes, la rotation du personnel est due au fait que l'incubation est un processus en construction, dont la conception est en changement continu, entraînant la création d'équipes de travail selon les besoins émergents. De plus, certains incubateurs, tels l'UFRPE et l'UFC, engagent un personnel étudiant (ex. stagiaires en droit, économie, administration, etc.) pour accompagner les coopérants. Or, ce personnel, bien que plus réceptif à une formation au travail auprès des groupes populaires, serait peu stable, aurait peu d'expérience et détiendrait des compétences limitées en gestion. Cette lacune aurait pu être atténuée avec l'expérience acquise au cours de l'incubation, mais la rotation du personnel ne le permettrait pas.

Outre les problèmes de manque de personnel, certains incubateurs ont connu des difficultés liées à leur structure. Entre autres, dans le cas de l'incubateur de l'UFRJ, il y avait un manque d'échange et de fluidité des communications entre les équipes, chacune s'organisant de manière isolée en fonction de ses propres projets, rendant difficile une vision d'ensemble et causant des répétitions dans les actions (inefficacité). Pourtant, cet incubateur comportait une équipe de communication. Le manque de personnel au sein de l'équipe pourrait expliquer cette situation.

Généralement, la stabilité des incubateurs est assurée par un « noyau dur » de quatre ou cinq professionnels, ayant une expérience dans l'appui aux mouvements populaires, issus pour la plupart des sciences sociales et ayant participé à la conception du projet. Ces personnes contribuent à

l'organisation et la consolidation des groupes, à l'engagement politique des incubateurs, bien que fournissant une faible contribution technique concernant la gestion des coopératives. Face aux difficultés rencontrées, voire aux crises internes, les incubateurs ont été amenés à évaluer leurs équipes afin de réviser leur composition, ce qui a permis d'identifier les problèmes et d'ouvrir de nouvelles possibilités de formation pour leurs membres. De plus, ceux-ci ont acquis progressivement, au contact des consultants et des stagiaires, des compétences dans l'accompagnement des groupes incubés.

3) Problèmes de financement : Le démarrage des projets demande des fonds. Or, les groupes incubés provenant des couches populaires ne peuvent fournir de garanties aux institutions de financement (Dubeux, 2004, p. 178). Le démarrage doit généralement se faire à partir de financement à fonds perdu (sans remboursement). Le manque de source de financement constitue donc un problème majeur des groupes incubés et des incubateurs, d'autant plus qu'il y aurait un manque de financement des activités d'*extensão*⁴⁷. Ainsi, dans le cas de l'UFRPE, les demandes de financement (ex. élaboration détaillée du projet, négociation du financement, achat de l'équipement, etc.) ont retardé l'institutionnalisation du projet (Dubeux, 2004, p.181). De même, dans le cas de l'UFC, le manque de financement a entraîné une démobilisation de certains membres de l'incubateur. Afin de pallier à la pénurie, l'incubateur a dû créer l'INTECOOP, une coopérative regroupant des professionnels impliqués dans l'incubateur, fournissant des services d'incubation de manière payante.

Selon Dubeux, l'établissement de partenariat et de financement conjoint constitue un élément important pour la diffusion et la consolidation des expériences. Ainsi, les incubateurs brésiliens ont réussi à obtenir un financement relativement stable, en raison de leur attachement à une structure universitaire.

Toutefois, la compétence limitée du personnel en financement et l'absence de stratégie de réseautage auprès de bailleurs limitent leur capacité à se financer (Yorn et al., 2004, p.74). De plus, le développement d'une politique de prospection auprès d'autres organismes de financement, publics et privés, et la planification des dépenses⁴⁸ causent une charge supplémentaire de travail pour le personnel, notamment pour les coordonnateurs des incubateurs. Finalement, le financement par des bailleurs de fonds externes (ex. programmes gouvernementaux, université)⁴⁹ réduit leur autonomie.

⁴⁷ Le manque de financement pour les activités d'*extensão* s'explique par le fait que les organismes de promotion du développement scientifique brésiliens ne considèrent pas les activités d'*extensão* comme des activités importantes pour le développement scientifique du pays.

⁴⁸ Aucun des trois incubateurs n'était responsable de l'administration des finances. En fait, une fondation d'appui gérait les finances, prélevant de 3 à 10 % du budget pour ses frais d'administration, mais l'incubateur devait tout de même planifier ses dépenses et les faire exécuter par la fondation, ce qui occasionnait un surplus de travail pour leur coordonnateur.

⁴⁹ Le système de financement était mixte, provenant de programmes gouvernementaux, de l'université ou de sources de financements externes, notamment d'ONG, généralement limitées et ponctuelles. La participation de l'université consistait à fournir ses infrastructures (ex. espace physique, charges, matériel de bureau, déplacements professionnels, mise à disposition du personnel administratif et technique, etc.).

4) Formation : Comme mentionné précédemment, l'accompagnement offert par les incubateurs vise à favoriser l'autonomie et l'insertion économique et sociale des groupes incubés et la formation d'un nouveau citoyen, adoptant une approche pédagogique inspirée de Paolo Freire. Or, dans certains cas, tel l'incubateur de l'UFRJ, ce projet ambitieux, développé par la coordination de l'incubateur, était mal intégré par les membres de l'équipe d'éducation, équipe dont les actions manquaient d'ailleurs de planification à long terme. De plus, selon Chakda Yorn, Marie-Ève Fortin, Jimmy Peixe Mc Intyre et Sandra Suely Soares Bergonsi, le contenu des formations est parfois trop théorique ou idéologique et aurait avantage à être plus pragmatique (ex. outils concrets de travail). De même, la durée des formations poserait problème. Intervenant auprès des habitants de bidonvilles progressant lentement dans leur apprentissage, la formation s'étendrait sur une longue période de temps (2 à 4 ans).

Néanmoins, afin de pallier ces difficultés d'apprentissage, les incubateurs ont développé un accompagnement à géométrie variable, en fonction des compétences initiales des incubés. Les formations offertes par les incubateurs semblent également être un élément favorisant l'innovation. L'incubateur devient un instrument d'expérimentation, de recherche et de formation pour les professeurs et chercheurs impliqués, leur permettant de conceptualiser de nouvelles méthodologies en éducation. Dans certains incubateurs, tel celui de l'UFRPE, les personnes ne sont pas formées par des membres fixes de l'incubateur, mais par des personnes de références liées à la coopérative. Ceci améliorerait l'efficacité des formations, la personne connaissant bien le groupe accompagné, entraînant néanmoins l'impossibilité pour celle-ci de se spécialiser dans une phase du processus d'incubation.

5) Réseautage, pérennité et processus politique : Le réseautage constitue une des conditions devant assurer la pérennité des incubateurs et leur influence politique, influence nécessaire afin de transformer les rapports sociaux et économiques. Les incubateurs doivent établir un réseau auprès des milieux universitaires, des bailleurs de fonds et des organisations gouvernementales et non gouvernementales appuyant les initiatives d'économie solidaire.

Dans le cas des incubateurs brésiliens, les évaluations divergent concernant le succès des incubateurs à assurer ce réseautage. D'une part, pour Chakda Yorn, Marie-Ève Fortin, Jimmy Peixe Mc Intyre et Sandra Suely Soares Bergonsi, les directions des incubateurs assurent bien leur visibilité auprès des structures universitaires, établissant des relations cordiales. De plus, dans le cas de l'incubateur de Pernambouco, ils auraient établi des relations serrées avec le SEBRAE, un bailleur de fonds important au Brésil. Par contre, il n'y aurait pas de réseautage informel entre les coopératives afin de créer une synergie.

Au contraire, pour Dubeux, faute de politique d'enracinement universitaire, le faible réseautage auprès des sous-recteurs d'*extensão* causerait un manque d'appui institutionnel et une perte de visibilité,

limitant la participation des départements et le recrutement de professeurs et d'étudiants⁵⁰. Ceci engendrerait des difficultés à établir un travail interdisciplinaire, ainsi qu'un manque de financement et de valorisation des activités d'*extensão*. Par contre, les incubateurs auraient établi un réseau auprès d'organisations offrant des formations professionnelles, techniques ou gestionnaires, permettant d'assurer une diversité de formations par des partenaires externes, plutôt que par les incubateurs ou l'université. De plus, le réseautage auprès d'organisations appuyant les initiatives de l'économie solidaire (ex. ONG, syndicats, etc.) et les institutions publiques aurait permis d'accroître leur influence politique. Certains incubateurs, tel celui de l'UFRPE, auraient mieux réussi à obtenir une reconnaissance à l'intérieur et à l'extérieur de l'université.

6) Manque d'évaluation des résultats et des processus : Comme mentionné précédemment, lorsqu'est survenue une crise, les incubateurs brésiliens ont effectué une évaluation de leur travail. Néanmoins, Chakda Yorn, Marie-Ève Fortin, Jimmy Peixe Mc Intyre et Sandra Suely Soares Bergonsi notent que l'évaluation des résultats et des processus d'accompagnement de gestion n'est pas une activité importante des incubateurs brésiliens, en partie en raison de leur nouveauté.

Encadré 4 : Un exemple de crise

Un exemple de crise : le cas de l'incubateur de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro

Le cas de l'incubateur de l'UFRJ s'avère intéressant afin d'illustrer comment ces divers problèmes peuvent se renforcer et provoquer une dynamique de crise amenant à la restructuration d'un incubateur.

La mise sur pied de l'incubateur de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ) est partie d'une intention du Comité d'action des citoyens contre la faim et la misère (COEP)⁵¹ d'intervenir auprès de la communauté de la favela de Mangueiras afin de changer les comportements de vandalisme de certains de ces habitants à l'égard de la Fondation Oswaldo Cruz qui y était implantée. Constatant que ces problèmes étaient liés à la précarité, le projet se réorienta vers la création d'un incubateur de coopérative afin de réduire les problèmes socioéconomiques de la population.

Étant le premier incubateur technologique de coopératives populaires brésilien, celui-ci dut démarrer sans modèle de référence. De plus, le besoin de pérenniser le projet auprès de la COPPE, de l'UFRJ et des bailleurs de fonds le poussa à commencer le projet en appuyant dix coopératives. Il s'agissait de créer le plus grand nombre de coopératives afin d'avoir une masse critique. D'autre part, l'incubateur fut mis sur pied par des militants ayant peu d'expérience en gestion. Ces conditions entraînent des problèmes de structuration de l'équipe et des changements fréquents dans l'enchaînement des actions. Éprouvant des difficultés à établir une planification à long terme, le travail de l'incubateur s'orienta vers la recherche de solution afin de pallier les problèmes détectés au quotidien. Entre autres, afin d'obtenir plus de financement, l'incubateur signa un contrat avec la mairie de Rio de Janeiro pour un projet nommé Favela-Bairro. Or, ce contrat, augmentant de nouveau le nombre de groupes appuyés, engendra un surplus de travail. De plus, avec sa reconnaissance comme expérience pionnière, l'incubateur fut chargé d'organiser la rencontre entre organismes de financement et universités à travers un réseau national d'incubateurs et de transmettre le savoir accumulé concernant la méthodologie d'incubation aux

⁵⁰ Le nombre de professionnels participant au projet était limité – celui étant, en moyenne, de six. Il y avait plus d'étudiants, mais ceux-ci quittèrent généralement l'université à la fin de leur formation académique.

⁵¹ Le COEP regroupe la Fondation Oswaldo Cruz, un organisme de recherche dans le domaine de la santé, la Coordination des Programmes de Troisième Cycle en Ingénierie, la Fondation de la Banque du Brésil et l'Institution pour le Financement d'Études et de Projets.

universités. La surcharge de travail, l'insuffisance de moyens, l'absence de planification et les divergences de conceptions sur le processus d'incubation occasionnèrent des disputes et conflits au sein de l'incubateur ainsi qu'avec les coopératives. D'une part, les membres de l'incubateur interféraient dans la résolution de problèmes des coopératives, celui-ci étant devenu la référence de l'université afin d'assurer son lien avec les coopératives, ce qui alourdit les tâches de gestion et créa des tensions avec les dirigeants des coopératives. De surcroît, une querelle idéologique éclata entre les militants défendant l'organisation populaire et accordant peu d'importance aux compétences techniques et en gestion et un groupe orientant son action dans cette direction. Les coopératives cherchèrent alors l'appui d'autres organisations, l'appui de l'incubateur étant insuffisant en raison de la surcharge de travail et des conflits. Cette crise mena au départ de pratiquement tous les membres de l'incubateur.

L'incubateur entra alors en processus de restructuration, à la fois de son équipe (ex. appel à des membres de coopératives pour la composer et travailler comme formateurs, création d'une équipe de consultants pour l'accompagnement technique des coopératives, réorganisation de la structure des équipes) et de sa méthodologie, notamment grâce à la réalisation d'un plan stratégique à partir de la récupération de la mémoire de l'incubateur (ex. proximité avec les coopératives, appui effectif aux coopératives; établir une ligne directrice éducative minimale pour indiquer les pistes pour la formation professionnelle, établir des partenariats avec des institutions travaillant sur les mêmes sujets; rapport plus horizontal au sein de l'incubateur; processus de communication plus fluide, reprendre les routines de travail de l'accompagnement (ex. rencontres de travail, visites, cours de formation, etc.)).

3.3. Questions éthiques et épistémologiques

La littérature consultée sur les incubateurs technologiques de coopératives populaires au Brésil aborde peu les questions éthiques. D'ailleurs, Dubeux note qu'elles sont peu présentes dans les réflexions des incubateurs. À ce titre, elle suggère que soit incorporé aux formations et à l'accompagnement un volet éthique afin que les actions des dirigeants des coopératives soient guidées par de valeurs associées au coopératisme (ex. honnêteté, loyauté, dignité, respect, participation démocratique, etc.). Ceci serait cohérent avec la conception innovante de la technologie proposée par les incubateurs, qui considère les valeurs et intérêts incorporés dans toute technologie et souligne sa dimension sociale pouvant mener à l'inclusion, à la réduction des inégalités, etc. Ainsi, l'éthique ne se limite pas à la production et à l'utilisation des savoirs indépendamment de la technologie, mais doit inclure celle-ci dans sa réflexion.

Les politiques d'*extensão* et les activités des incubateurs afin de rechercher du financement à l'extérieur de l'université posent également la question de la déresponsabilisation de l'État face aux financements des universités. Ainsi, bien que participant à la démocratisation des institutions publiques, les politiques visant à donner de l'autonomie aux universités pour qu'elles soient capables de trouver des ressources à la mise en œuvre de leur projet peuvent mener au désengagement de l'État en matière de financement.

Peu de réflexions épistémologiques approfondies ont été retrouvées dans la littérature étudiée. L'une des principales caractéristiques des incubateurs, mais également des activités d'*extensão*, consiste à conjuguer, de manière indissociable, enseignement, recherche et intervention sociale. L'*extensão* aurait

contribué à modifier le paradigme traditionnel de l'enseignement – en termes de transmission de connaissances techniques sous forme magistrale – pour amener à une conception de la formation à travers la recherche et l'intervention dans la réalité, nécessitant l'apprentissage de compétence en communication (ex. dialogue) et un mouvement continue entre théorie et pratique. Les incubateurs permettraient de produire de nouvelles connaissances qui pourraient modifier les courants théoriques orientant ces expériences. De plus, les activités d'*extensão* associeraient qualité du travail scientifique à la question de la pertinence sociale des travaux. Finalement, elle représenterait une forme de démocratisation des savoirs, l'université s'ouvrant sur un public historiquement exclu de l'accès à l'éducation, leur permettant de bénéficier des nouveaux savoirs produits, des nouvelles avancées technologiques et scientifiques.

SYNTHÈSE

La recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires

La recherche-action participative (RAP) puise ses origines au sein de deux traditions de recherche en sciences sociales : la recherche-action et la recherche participative. En tant que recherche-action, elle constitue une orientation de recherche – utilisant tant des méthodes qualitatives que quantitatives – dans laquelle le savoir est produit au sein d'un processus d'action, y servant de base d'évaluation en vue de la résolution de problèmes (sociaux). En tant que recherche participative, elle combine la recherche, l'éducation et l'action afin de favoriser la mobilisation de groupes opprimés, marginalisés ou exploités et leur prise de conscience, en vue de transformer leur condition. Elle vise ainsi à favoriser l'*empowerment* des participants.

Dans une démarche de RAP, les sujets de la recherche participent à sa conception et à sa mise en œuvre en tant que co-chercheurs, leur degré de participation pouvant cependant varier selon les approches en termes de contrôle du processus de recherche, de la diversité des participants, de l'implication dans les phases de la recherche, de la forme de la participation et du rôle des chercheurs, pouvant être à la fois un expert, un médiateur ou un facilitateur.

La RAP implique une série de valeurs (ex. dialogue démocratique, inclusion, délibération, authenticité, équité, etc.) et généralement une posture critique et réflexive, questionnant les relations de pouvoir dans la production du savoir et portant une attention aux problèmes éthiques et politiques que posent l'apprentissage.

De multiples approches existent en recherche-action, en recherche participative ou en évaluation participative. Dans le cadre de ce projet IDR, une revue de la littérature concernant deux approches a été effectuée, soit l'approche du croisement des savoirs et des pratiques d'ATD Quart-Monde et les expériences des incubateurs technologiques de coopératives populaires brésiliens. La démarche visait à dresser un portrait de leurs méthodologies respectives, de leurs conditions de mises en œuvre, des problèmes éthiques auxquelles celles-ci sont confrontées et de leurs positions épistémologiques.

Le croisement des savoirs et des pratiques est une démarche expérimentale, développée par ATD Quart-Monde, visant à transformer les savoirs (savoir académique, savoir d'action, savoir d'expérience) de divers groupes d'acteurs (personnes défavorisées, professionnels, universitaires, membres d'association militante) à travers des échanges réciproques. À travers le dialogue, la confrontation des

savoirs de chacun et la co-formation, la démarche doit permettre de co-construire un nouveau savoir compréhensif partagé par les divers acteurs. De manière plus spécifique, elle a pour objectif d'aboutir à une reconnaissance du savoir d'expérience des personnes défavorisées et à leur prise en compte dans les pratiques des professionnels et dans l'élaboration des politiques publiques.

La démarche se fonde sur une analyse du déséquilibre de pouvoir existant entre les différents acteurs y participant, attribué à leurs positions sociales - voire institutionnelles - respectives et à la non reconnaissance de la validité des savoirs d'expérience des personnes défavorisées.

Deux démarches distinctes ont été expérimentées par ATD Quart-Monde : la co-recherche et la co-formation. D'une part, la co-recherche est une démarche de croisement de savoirs, réunissant universitaires et militants, ayant pour objectif de produire une connaissance plus affinée de la pauvreté et de la lutte pour l'éliminer à travers la mise en œuvre d'une recherche devant aboutir à l'écriture collective d'un mémoire. Pour sa part, la co-formation, réunissant professionnels et militants, visait à identifier les facteurs et compétences facilitant ou nuisant au partenariat entre personnes défavorisées et professionnels.

L'apport principal du croisement des savoirs est d'avoir développé une méthodologie de travail collectif et d'accompagnement pédagogique des groupes. D'une part, la recherche progresse à travers les réflexions émises et « décryptées » lors de sessions de travail collectives, alternant dans le temps divers groupes variés (groupe thématique, groupe d'acteurs, groupe mixte, assemblée plénière) jusqu'à aboutir à l'écriture collective d'un mémoire. D'autre part, une équipe pédagogique assure un soutien individuel (ex. méthodologie de recherche, préparation des rencontres, soutien psychologique face aux remises en question identitaires), mais également la régulation des échanges afin de permettre l'expression de chacun, la confrontation des points de vue, l'intercompréhension réciproque et l'élaboration d'un discours commun.

Pour leur part, les incubateurs technologiques de coopératives populaires sont des environnements d'intégration entre la recherche, l'enseignement et la formation continue (ex. formation professionnelle des membres de groupes incubés, formation des étudiants à la recherche, etc.) visant à appuyer systématiquement les initiatives d'économie solidaire de groupes populaires marginalisés et exclus de l'économie formelle, notamment au démarrage de coopératives, afin de générer du travail et des revenus et de reconstruire leur citoyenneté.

Adoptant des structures internes variées – composées généralement de 3 ou 4 équipes de travail -, les incubateurs sont organisés en réseaux interuniversitaires. Le processus d'incubation comprend trois étapes - pré-incubation, incubation, post-incubation -, au cours desquelles l'incubateur réalise

diverses activités concernant sa gestion interne (ex. gestion de l'équipe, réseautage, processus politique, planification financière, services de consultation), la gestion de l'accompagnement de groupes incubés (ex. études préliminaires, sélection des candidats, formation, financement et appui stratégique, planification de la migration) et la gestion de processus transversaux (ex. mise à la disposition d'infrastructures, gestion des services, évaluation des résultats).

Outre l'atteinte d'une autonomie financière et la création d'entreprises, les incubateurs contribuent à dynamiser les communautés où ils s'implantent, notamment à travers le développement de réseaux de solidarité entre les groupes impliqués et l'impulsion d'un développement local au sein de zones désaffectées.

Les incubateurs s'insèrent dans un projet politico-pédagogique visant à former un citoyen responsable, engagé, critique et créatif et à appuyer des initiatives économiques basées sur les principes de réciprocité, d'égalité et de démocratie de l'économie solidaire. Dans cette perspective, la formation, comprenant des cours et un accompagnement quotidien, constitue une dimension centrale des activités des incubateurs, dépassant les aspects techniques (ex. formation professionnelle, formation à la gestion, etc.) en mettant en œuvre un processus d'éducation général inspiré de la pédagogie de Paolo Freire. Divers principes orientent les formations et l'accompagnement offerts par l'équipe pédagogique : participation, valorisation du savoir et du sens commun des participants, stimulation à l'émission d'opinion, ambiance ludique et amicale, interdisciplinarité, respect des singularités des groupes, etc.

Points communs et divergences dans les conditions de mise en œuvre

Bien qu'étant différentes sur le plan des objectifs et de la méthodologie utilisée, les diverses expériences de recherche-action participative, de croisement des savoirs et d'incubation étudiées ont rencontré des problèmes communs permettant de dégager des conditions générales nécessaires à leur mise en œuvre.

1) D'une part, le financement et l'accès à des ressources provenant de partenaires externes semblent être primordiaux. En recherche participative, le manque de financement pour la recherche et/ou l'action constitue la principale barrière, pouvant nuire à l'établissement d'un partenariat à long terme et à la formation des participants. D'ailleurs, l'accès à des fonds est identifié par les praticiens comme le principal facilitateur à la mise en œuvre d'une recherche participative. Les fonds permettent la participation des personnes défavorisées, ceux-ci étant parfois rémunérées ou, du moins, indemnisées pour les coûts engendrés par leur implication. De surcroît, dans le croisement des savoirs, la rémunération est partie intégrante de la reconnaissance accordée aux acteurs prenant part à la démarche. D'autre part, un encadrement administratif et financier, en permettant la stabilité du

financement, assure la stabilité de l'équipe de recherche. Or, comme le montre les incubateurs technologiques, il est parfois difficile d'obtenir des fonds pour le démarrage de projets en milieu populaire, celui-ci nécessitant souvent un financement à fonds perdu et les groupes défavorisés ne pouvant généralement pas offrir de garanties aux organisations financières. Ce manque de financement retarde alors le démarrage ou entraîne la démobilisation des participants. De même, la recherche de financement et la planification des dépenses, en l'absence de personnes compétentes en finance, accroissent la charge de travail pesant sur les coordinations des incubateurs. Finalement, l'obtention de fonds crée un lien de dépendance des incubateurs envers les bailleurs, généralement des organisations subventionnaires de la recherche ou l'université, réduisant leur autonomie (ex. fonds attachés à des projets spécifiques).

Les incubateurs technologiques indiquent des stratégies afin d'éviter certains de ces problèmes financiers. D'une part, le réseautage universitaire et extra universitaire, en diffusant la connaissance des expériences, facilite le recrutement de personnel compétent dans divers départements, ainsi que l'établissement de partenariat, voire de financement conjoint. De plus, l'attachement à des structures universitaires facilite le financement de projets, fait noté tant dans le cas des incubateurs que dans certaines expériences de recherche-action participatives. Néanmoins, face à la dépendance envers les bailleurs, certains incubateurs ont vu la nécessité de s'autofinancer en offrant des services de consultations payants.

2) Assurer une participation effective peut également poser problème, tant au niveau des participants à la recherche-action qu'au niveau des membres des incubateurs universitaires. Dans le cas des incubateurs, le recrutement de personnes ayant à la fois des compétences techniques et politiques et ayant une expérience d'engagement auprès des communautés défavorisées s'est avéré difficile. De plus, la rotation importante des membres de l'incubateur et des stagiaires peut nuire à l'acquisition de ces compétences. Cette situation peut provoquer une désorganisation et un manque de communication. D'autre part, les études concernant la RAP notent qu'il faut accorder une attention particulière aux groupes marginalisés afin d'assurer un accès effectif à la participation.

Différentes solutions sont apportées par la littérature. D'une part, en ce qui concerne les participants à la recherche, il est parfois suggéré de fournir un montant à titre de salaire, la nourriture, le transport et un service de garderie lors d'événements (ex. assemblée). De même, les horaires doivent être choisis afin d'accommoder les participants. De plus, il semble important de prendre des moyens afin d'informer, de motiver, de former et de susciter l'engagement des participants. À ce titre, la création d'un cadre cohérent avec la réalité culturelle des groupes accompagnés et reconnaissance de leur compétence peut être des éléments de motivation. Dans le croisement des savoirs, la participation dépasse la présence de personnes en difficultés. Celles-ci doivent être soutenues par une équipe d'accompagnement provenant de leur milieu d'appartenance et être formées à la prise de parole et à la

réflexion critique. De plus, elles doivent avoir accès à des espaces de réflexion, d'expression et de dialogue en amont de la démarche de croisement des savoirs (ex. universités populaires). Au niveau du recrutement des membres des incubateurs, ceux-ci doivent faire preuve de flexibilité en réorganisant régulièrement leurs équipes et en embauchant un personnel temporaire (ex. consultants, stagiaires). Cependant, leur stabilité est assurée par un « noyau dur » de quatre ou cinq professionnels, ayant une expérience dans l'appui aux mouvements populaires, devant acquérir compétences au contact des consultants externes et stagiaires.

3) Comme le montre les expériences de croisement des savoirs, les démarches participatives suscitent souvent des problèmes de communications entre les divers acteurs y participant : difficultés d'expression, de compréhension ou d'écoute, sentiments de craintes liés aux représentations croisées des uns et des autres, difficultés à reconnaître l'autre sur un pied d'égalité, confrontation exacerbée, perte de distance à l'égard des positions des autres, etc. Ces difficultés de communication, si elles ne sont pas prises en compte dans l'accompagnement, risquent de renforcer les rapports de pouvoir asymétriques existant entre les participants, liées à leurs positions sociales différentes et leur maîtrise de formes différentes de savoirs et d'expression.

Afin de pallier à ces difficultés, il est nécessaire que se développent des relations de confiance entre les participants. Un processus d'accompagnement à long terme, la mise en place d'un cadre éthique et le développement de relations personnelles dans un cadre ludique peuvent favoriser l'établissement de ces relations de confiance. De plus, des espaces de réflexion, de dialogue et de confrontation des points de vue doivent être créés. Une équipe « pédagogique » implantée localement et travaillant quotidiennement auprès des groupes incubés peut favoriser l'établissement de tels rapports. Celle-ci doit assumer un rôle de médiateur ou facilitateur afin de pallier à ces difficultés. Elle doit établir une méthodologie d'accompagnement valorisant le savoir des participants, favorisant leur participation, facilitant une confrontation équilibrée des points de vue (ex. liberté de parole, respect du rythme de chacun, reconnaissance et égalité des savoirs, compréhension réciproque, complémentarité des positions, etc.) à travers la régulation des échanges et aidant chacun à approfondir sa réflexion personnelle et à construire une vision partagée avec les autres participants, notamment à travers la mise en œuvre de projets communs. Cette équipe peut aussi assurer la formation des participants (ex. formation à la recherche, formations techniques, éducation générale liée aux valeurs des projets, etc.).

4) Les trois approches étudiées ont parfois rencontré des difficultés à être reconnues par la communauté scientifique. D'une part, ces approches reposent toutes sur un travail interdisciplinaire s'opposant à la culture de spécialisation des universités. Ceci peut expliquer en partie les difficultés de recrutement de personnes compétentes dans le cas des incubateurs. D'autre part, en RAP, il existe une perception d'un manque de rigueur méthodologique, concernant particulièrement les méthodes qualitatives (ex. réduction du monde aux représentations, difficultés de généralisation, etc.) et d'un

manque de compétence, de neutralité et d'objectivité des co-chercheurs. De même, les expériences de croisement des savoirs ont été critiquées par certains chercheurs pour le manque d'autonomie, de réflexivité, de maîtrise des méthodes d'analyse et de distanciation face à la réalité vécue des co-chercheurs, particulièrement des personnes défavorisées. Entre autres, certains ont souligné que la démarche collective risquait de masquer les divergences et de réduire l'autonomie des participants.

Néanmoins, la posture épistémologique reconnaissant le savoir des participants et la démarche participative des RAP permettrait une production de connaissance socialement pertinente. De surcroît, elle aurait une grande validité externe, les résultats de la recherche étant discutés par les participants en favorisant l'expression de la diversité des points de vue, facilitant son appropriation. De plus, la recherche ayant lieu dans le cadre d'un processus d'actions, la connaissance produite y est immédiatement mise à l'épreuve. Pour sa part, la méthodologie de travail collectif développée dans le croisement des savoirs permet une expression équilibrée des points de vue, alors que les effets de groupe peuvent être évalués à l'aide des « décryptages » des sessions de travail. Afin de pallier à la spécialisation des universités, le réseautage universitaire permet de donner une visibilité aux incubateurs, facilitant le recrutement et la participation de professeurs et d'étudiants provenant de divers départements. De plus, ce réseautage faciliterait l'obtention d'une reconnaissance de la scientificité de la démarche à l'intérieur de l'université, à travers l'organisation de conférences, séminaires, etc..

Questions éthiques

Les questions éthiques posées par la recherche participative ont mené au développement de cadres éthiques spécifiques proposant des principes devant guider l'élaboration de la recherche, sa mise en œuvre et la diffusion des résultats. À ce titre, Green et al. ont développé une grille d'évaluation pouvant servir de cadre de référence (<http://www.lgreen.net/guidelines.html>).

Lorsqu'un partenariat de recherche est initié par des personnes extérieures à la communauté, une étape préliminaire essentielle consiste à co-définir la communauté avec les participants (rôle de médiation), ainsi que ses intérêts dans la recherche et les enjeux y étant liés. Avant d'être initié, la recherche doit fournir des informations aux membres de la communauté afin d'éclairer leur consentement et un processus de négociations où les co-chercheurs déterminent les conditions du travail conjoint. La communauté doit également participer aux prises de décision concernant la conception de la recherche et de sa méthodologie, leur mise en œuvre, l'interprétation des résultats. Ceci nécessite de garder une certaine flexibilité dans l'orientation de la recherche. Bien qu'il soit possible d'élargir les critères de validité, en incluant l'utilité pour la communauté, les chercheurs doivent employer des méthodes rigoureuses permettant d'atteindre des résultats valides. De même, la recherche doit avoir un potentiel émancipateur pour les membres de la communauté et les participants

(ex. *empowerment*, apprentissage, accès à des ressources, renforcement de la collaboration communautaire, impacts politiques, sociaux ou économiques, etc.) et s'assurer que les bénéficiaires profitent aux personnes impliquées au cours du processus. Elle doit éviter tout risque pour les participants. Finalement, la recherche doit reposer sur le respect et la réciprocité entre co-chercheurs. Ceci implique de prendre des accords explicites concernant la conception de la recherche, les relations de travail, l'interprétation des résultats, la propriété des données, le statut des auteurs, la diffusion des résultats, l'imputabilité financière, etc. De même, le travail doit s'effectuer dans un rapport de confiance fondé sur la confidentialité, l'anonymat et la transparence. Pour sa part, le croisement des savoirs souligne l'importance de porter attention à l'écoute et à la liberté de parole, de reconnaître la réciprocité des savoirs et d'assurer l'indépendance des participants – afin de préserver la liberté d'expression - et la propriété collective des résultats.

Malgré ces lignes directrices, certains problèmes éthiques peuvent se présenter lors de recherche participative. En premier lieu, le processus de définition de la communauté peut être chargé politiquement. Certains groupes peuvent être exclus alors qu'ils expriment une volonté de participer. De même, la communauté n'étant pas homogène, les divisions concernant les enjeux, voire la définition de la communauté elle-même, peuvent provoquer des conflits. Il peut y avoir également une remise en question de la représentativité des participants et le risque que les bénéficiaires obtenus grâce à la recherche détachent de leur milieu d'appartenance. D'autre part, une recherche impliquant un grand nombre de participants peut entraîner des difficultés afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées. Certaines informations obtenues dans un contexte d'une entrevue confidentielle pourraient, par exemple, être utilisées à l'encontre d'une personne au sein d'un conflit local. Dans un contexte où les projets sont implantés localement, ceci peut entraîner des conséquences néfastes, puisqu'il existe des liens de dépendance entre les participants. À ce titre, dans le cas de l'IUPE, le rapport entre Parole d'excluEs, la SHAPEM et les résidents des immeubles, voire les résidents des immeubles avoisinants, constituent des liens de dépendance pouvant influencer la liberté de parole des participants. De plus, en l'absence de séance d'informations spécifiant les rôles des différents partenaires, le rapport de pouvoir entre locataire et propriétaire peut entraîner des craintes concernant le processus de recherche chez les participants concernant la divulgation et l'utilisation des résultats de recherche. Au niveau de la participation, les RAP, en impliquant les communautés ou groupes de personnes, peuvent induire une pression sur les individus ne désirant pas participer, remettant en question la valeur du consentement volontaire individuel. Finalement, les RAP, remettant en question le *statu quo* et impliquant des participants vulnérables, marginalisés ou exposés à des environnements hostiles, peuvent entraîner des risques, en déclenchant des conséquences politiques ou conflits face aux actions.

Postures épistémologiques

Cette revue de la littérature devait aborder les postures épistémologiques adoptées par les diverses approches étudiées. Or, le manque d'information récoltée concernant ces questions ne permet pas d'établir de comparaisons systématiques entre celles-ci. Plusieurs raisons expliquent cette limite. D'une part, la littérature concernant la recherche-action participative est vaste et il n'a pas été possible de lire suffisamment de textes afin de produire une synthèse des diverses positions sur le sujet. Au contraire, les réflexions épistémologiques semblent peu développées au sein de la démarche du croisement des savoirs et des pratiques, ainsi qu'au sein des expériences des incubateurs technologiques de coopératives populaires. Notons néanmoins que la littérature portugaise sur les incubateurs n'a pu être approfondie.

Tout au plus pouvons-nous dégager quelques grandes lignes communes. D'une part, les approches étudiées adoptent généralement des postures critiques à l'égard des approches positivistes, questionnant la neutralité des chercheurs et des méthodes employées (ex. réduction du sens et de l'expérience à un savoir empirique, quantitatif et statique). En particulier, la distanciation entre le sujet et l'objet d'étude est remise en question. D'une part, les savoirs y sont restitués au sein des relations sociales entourant le processus de la recherche, notamment des relations de pouvoir entre les co-chercheurs occupant des positions sociales et institutionnelles différentes, y perdant leur neutralité. L'expertise y est présentée comme une relation de domination imposant des formes de savoirs et en dévalorisant d'autres. D'autre part, conçue comme une pratique sociale, la recherche est soumise à de nouveaux critères de validité réfléchis en termes d'action (ex. participation) et de transformation de la réalité (ex. potentiel émancipateur, pertinence sociale, etc.). Finalement, les approches étudiées partagent toutes un souci de reconnaître la diversité des formes de savoirs et de valoriser les savoirs d'expériences, afin de faire avancer la connaissance scientifique et d'améliorer les méthodologies pédagogiques.

ANNEXE

Charte du Croisement des Savoirs et des Pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale

Exposé des motifs

La lutte contre la misère et l'exclusion concerne de multiples acteurs en situation inégale.

D'un côté, dans le monde des institutions, des politiques, des chercheurs universitaires, des intervenants professionnels..., de bonne foi le plus souvent, construisent des solutions sur la base de l'analyse qu'ils font des causes de la pauvreté. Ils occupent d'emblée une position haute. Bien qu'ils n'aient pas une seule identité, homogène, ils seront dénommés dans cette charte 'universitaires ou professionnels'.

De l'autre côté, dans le monde de la pauvreté, des femmes et des hommes ne sont trop souvent pris en compte que sous l'angle de leurs manques et de leurs besoins et sont priés de collaborer aux solutions que d'autres ont imaginées pour eux. Ils occupent d'emblée une position basse. Bien qu'ils n'aient pas une seule identité, homogène, ils seront dénommés dans cette charte 'personnes en situation de pauvreté'.

Les 'universitaires ou professionnels', de par leur formation et le milieu dans lequel ils travaillent, acquièrent des capacités d'expression, d'énonciation, d'abstraction, d'intellectualisation. Nous savons combien ces capacités culturelles donnent du pouvoir à ceux qui les maîtrisent. Ils disposent d'un savoir socialement reconnu, communicable, construit dans la durée. Ils connaissent les règles du jeu. De par leur statut et leurs fonctions, ils ont le pouvoir d'agir, d'orienter ou de décider.

A l'inverse, le savoir des personnes en situation de pauvreté, basé principalement sur leur expérience de vie, n'a pas de reconnaissance a priori. Ces personnes ont le plus souvent l'expérience d'être traitées en objets : objets de procédure, de décision, de mesure, de règlement... parfois objets de sollicitude mais objets tout de même. La non prise en compte du savoir des personnes concernées est une des causes de l'échec des politiques de lutte contre la pauvreté.

Le préalable, dans la lutte contre la misère et l'exclusion, est de reconnaître les personnes en situation de pauvreté comme des acteurs à part entière. Les reconnaître, c'est leur reconnaître un savoir de vie et d'expérience sans lequel les autres types de savoirs (scientifique, d'action...) sont 'incomplets' et donc à terme inefficaces, voire même générateurs d'effets contraires à ceux qui sont en principe recherchés.

S'appuyant sur la pensée de Joseph Wrésinski¹, fondateur du Mouvement ATD Quart Monde et sur la démarche qu'il a initiée, des conditions indispensables au croisement des savoirs et des pratiques ont été expérimentées au cours de deux programmes de recherche - action - formation :

- Quart Monde - Université²,
- Quart Monde Partenaire³.

Ces programmes ont été initiés par l'Institut de Recherche et de Formation aux Relations Humaines du Mouvement ATD Quart Monde, en collaboration avec l'Université de Formation Européenne de Tours et la Faculté Ouverte de Politique Economique et Sociale et l'Institut Cardijn à Louvain-La-Neuve.

A la suite de ces programmes, ces conditions ont été mises à l'épreuve au cours de formations réalisées avec des 'universitaires ou professionnels' (du monde de la santé, de l'enseignement, du travail social...) et des 'personnes en situation de pauvreté' (membres d'associations de lutte contre la misère). S'agissant de formations réciproques utilisant la méthode de croisement des savoirs et des pratiques, ces formations sont dénommées 'co-formations'.

¹ " La pensée des plus pauvres dans une connaissance qui conduise au combat " Revue Quart Monde n° 140, pp44-52, 1991

² "Le croisement des savoirs - Quand le Quart Monde et l'Université percent ensemble " Ed. L'atelier, Ed. Quart Monde - Paris 1999, 527p

³ " Le croisement des pratiques - Quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble " Ed. Quart Monde - Paris 2002, 228p

A Les pré-requis du croisement des savoirs et des pratiques

La démarche de croisement des savoirs ne saurait en aucun cas se confondre avec une simple démarche de participation des populations en situation de pauvreté.

1. Avoir conscience d'un changement nécessaire

La misère n'est pas une fatalité. Ne pas être satisfait des réalités sociales, économiques ou culturelles... entraîne une volonté de changement. Être porteur de cette volonté et la reconnaître chez les autres est un pré-requis du croisement.

2. Considérer chacun comme détenteur de savoirs

Les personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale n'ont pas seulement des manques, des besoins à satisfaire, elles ont aussi des savoirs à apporter. Le savoir d'expérience qu'elles ont, quand il est croisé avec d'autres savoirs, révèle leur capacité de distance et de réflexion. Ce croisement produit des connaissances plus complètes et plus fidèles à la réalité.

3. Ne pas être seul

Toute personne par sa propre vie acquiert une expérience. Si l'expérience personnelle n'est pas reliée à un groupe social ou professionnel, elle reste fragile. C'est l'appartenance à un groupe social, professionnel qui consolide le savoir dont chacun est porteur.

Cela signifie que pour participer à un croisement des savoirs et des pratiques avec des 'universitaires et des professionnels', les personnes en situation de pauvreté ne doivent pas rester isolées. Elles doivent vivre l'association avec d'autres personnes ayant les mêmes conditions de vie et avoir des espaces de réflexion, d'expression et de dialogue.

4. Se placer ensemble dans une position de recherche

Il est nécessaire que chaque participant soit dans une attitude de co-chercheur, co-formateur, co-acteur pour identifier des questions, les mettre en problématiques et rechercher des compréhensions communes et des pistes de changements. C'est-à-dire un partage de la maîtrise de la recherche.

B Les conditions de mise en œuvre du croisement des savoirs et des pratiques

1 Présence effective des personnes en situation de pauvreté

La première condition pour réaliser le croisement des savoirs et des pratiques est que les personnes qui vivent en situation de pauvreté soient effectivement présentes tout au long du processus et non seulement à un moment donné pour donner leur témoignage sous forme d'exposé, de vidéo ou d'écrit.

En aucun cas, d'autres acteurs ne peuvent se substituer à elles, parler en leur nom, à leur place, en s'appuyant sur la connaissance ou la proximité qu'ils pourraient avoir du monde de la misère.

2 Créer les conditions de l'autonomie des savoirs en vue de leur mise en réciprocité

Autonomie et réciprocité ne sont habituellement pas des acquis dans la pratique des relations entre 'universitaires et professionnels' et personnes en situation de pauvreté.

- pas de lien de dépendance

Pour réaliser le croisement des savoirs et des pratiques, les groupes de travail doivent être composés de personnes qui ne dépendent pas les unes des autres. Afin de préserver la liberté de réflexion et de parole de chacun, des professionnels d'un service ne seront pas en présence de bénéficiaires ou usagers de celui-ci - par exemple des enseignants avec des parents dont ils ont les enfants comme élèves, des travailleurs sociaux, des médecins, etc., avec leurs 'clients'.

- groupe de référence, groupes d'acteurs

Chaque acteur du croisement des savoirs et des pratiques a en référence son propre groupe d'appartenance (acteurs du monde de la pauvreté, acteurs associatifs, acteurs professionnels, acteurs universitaires...).

C'est au sein de ces groupes que chacun aura une sécurité, une liberté, un temps pour bâtir sa propre pensée avant d'en entreprendre le croisement.

D'autre part, la compréhension et la réception du savoir de l'autre nécessitent maturation et explicitation. Ces espaces et ces temps en groupes d'acteurs permettent aux participants de s'approprier les questions, de formuler leurs propres interrogations, de construire leur propre expertise.

3 Etablir un espace de confiance et de sécurité

Le croisement des savoirs et des pratiques n'est possible que si le sentiment de sécurité et de confiance de chacun vis-à-vis de ses partenaires, ainsi que du cadre instauré est assuré.

- *Une forme de contrat* doit fixer les règles précisant la sécurité et la confidentialité des paroles et des écrits produits. En particulier, tout ce qui disent les personnes en situation de pauvreté est le plus souvent le fruit d'une expérience longue de souffrances et d'efforts, et la fragilité des personnes reste grande. Cette fragilité doit être protégée, notamment par la règle de confidentialité. Celle-ci s'applique pleinement aussi à ce que disent les 'universitaires ou professionnels', tenus par ailleurs de respecter les règles du secret professionnel.

- *D'autre part le cadre éthique* comprend un certain nombre de valeurs liées au dialogue entre les personnes : écoute active, respect de la parole de l'autre, disponibilité à adopter une posture critique vis à vis de son propre savoir, conviction que tout savoir est toujours en construction.

4 Garantir les conditions d'échange et de rigueur

L'inégalité des positions est bien présente dans le processus de croisement des savoirs et des pratiques. Ce serait un piège de faire comme si tous les participants étaient d'emblée en situation d'égalité alors que ce n'est pas le cas.

Rendre l'échange possible c'est donc créer les conditions d'une parité dans l'échange. C'est le rôle d'une équipe pédagogique ou équipe d'animateurs. Elle doit être constituée de membres connaissant, pour les avoir côtoyées de longue date, les personnes en situation de pauvreté, leurs difficultés, leurs ressources, et de membres du monde des 'universitaires ou professionnels'.

- *Vis-à-vis des personnes en situation de pauvreté*

Le rôle des animateurs est d'aider les personnes en situation de pauvreté à s'exprimer avec leurs propres termes sans jamais se substituer à elles, sans leur 'souffler' ce qu'elles tentent de dire. Il s'agit de créer les conditions qui leur permettent de consolider elles-mêmes leur savoir : relire leur expérience de vie en prenant du recul, la confronter à d'autres pour en tirer des enseignements généralisables, les soutenir dans la démarche de compréhension des autres acteurs. C'est également les accompagner en amont et en aval des rencontres pour qu'elles restent en lien avec leur milieu de vie.

- *Vis-à-vis des 'universitaires ou professionnels'*

'Universitaires ou professionnels' rencontrent eux aussi des difficultés quant à l'expression orale et écrite. Habités et formés à travailler et communiquer entre pairs, ils ont tendance à utiliser des formulations abstraites compréhensibles uniquement par des initiés. Le rôle des animateurs est de les aider à rendre leur pensée communicable et de les accompagner dans la démarche de compréhension des apports des personnes en situation de pauvreté.

Le rôle des animateurs est aussi de faire comprendre aux 'universitaires ou professionnels' le bien fondé des rythmes et du temps nécessaire pour une démarche de croisement des savoirs et des pratiques (on ne peut pas 'brûler' les étapes).

- Animer le croisement

Le rôle des animateurs est de faire en sorte que tous puissent s'exprimer, être compris, et de respecter le temps de parole de chacun. Pour parvenir à cela, ils prennent l'option de porter une attention particulière à l'écoute de la parole des personnes en situation de pauvreté,

5 Mettre en œuvre une méthodologie du croisement des savoirs et des pratiques

Le croisement des savoirs et des pratiques est une construction, il requiert des outils et des étayages, tant dans le domaine de la recherche que de la co-formation. L'équipe pédagogique est responsable de la méthodologie mise en place qu'elle adapte selon les contextes.

Les fondements de la méthodologie sont les suivants :

- L'expérience de chacun

Le récit d'une expérience précise permet de mettre tous les participants sur le même pied. Le récit des faits porte sur des situations vécues où il y a interaction entre des personnes en situation de pauvreté, des 'universitaires ou professionnels'.

- Le rythme et la durée

Au cours des échanges, chacun doit voir respecté son propre rythme de compréhension et d'expression. Il faut respecter les temps de silence, permettre à chaque personne d'aller au bout de ce qu'elle veut dire, comprendre ensemble le sens des mots. Parfois, des tensions surgissent de part et d'autre au cours des échanges, le retour régulier en groupes d'acteurs permet de prendre le recul nécessaire.

La durée est une donnée indispensable pour un travail en profondeur. Elle est nécessaire pour créer la confiance, asseoir le dialogue, analyser les récits, comprendre ce que veut dire l'autre, préparer ses propres interventions. La durée est cependant relative aux objectifs que l'on se donne, mais dans tous les cas il faut compter avec le temps de la maturation.

- La construction collective

Les efforts consentis par chacun pour participer au croisement des savoirs et des pratiques sont motivés par la transparence des procédures mises en œuvre et par le but recherché connu de tous, qui est d'améliorer les interactions entre personnes en situation de pauvreté et tous les autres citoyens (qu'ils soient professionnels, institutionnels, universitaires, syndicalistes, politiques...).

Pouvoir identifier les éléments de désaccord est une étape essentielle. Sans confrontation, pas de construction collective. Le meilleur moyen de confronter réellement les points de vue est de s'engager mutuellement lorsque c'est possible dans une production commune.

“ Croiser ” les savoirs, ce n'est pas “ additionner ” les savoirs. Il y a simultanément et progressivement au cours du processus, pour chacun dans la position qu'il occupe, plus d'emprise sur sa compréhension du monde et plus de maîtrise sur la place qu'il y prend.

Croiser, c'est se confronter, c'est-à-dire s'exposer au savoir et à l'expérience de l'autre, pour construire une plus-value.

L'enjeu n'est pas seulement une meilleure compréhension réciproque mais également la mise en œuvre d'une démarche permanente de démocratie participative au sein de laquelle les personnes en situation de pauvreté seraient acteurs à part entière.

BIBLIOGRAPHIE

La recherche-action participative

- ANADON, Martha et Lorraine SAVOIE-ZAJC, «La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative», dans *La recherche participative : multiples regards*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, p.11-30.
- KLEIN, Juan-Luis, « La recherche-action en développement local : possibilités et contraintes », dans *La recherche participative : multiples regards*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, p.31-45.
- COUTURE, Christine, Nadine BEDNARZ et Souleymane BARRY, «Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale», dans *La recherche participative : multiples regards*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007, p.205-221.
- SAVAN, Beth, Sarah FLICKER, Brian KOLENDA et Matto MILDENBERGER, «How to facilitate (or discourage) community-based research: recommendations based on a Canadian survey», *Local Environment*, Vol. 14, No. 8, September 2009, p.783-796
- JACOBSON, Maxine, Kate PRUITT-CHAPIN et Chris RUGELEY, « Toward Reconstructing Poverty Knowledge: Addressing Food Insecurity through Grassroots Research Design and Implementation », *Journal of Poverty*, 13, 2009, p.1-19.
- RENÉ, Jean-François, Isabelle LAURIN et Nicole DALLAIRE, «Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative», *Recherches qualitatives*, vol. 28, no. 3, 2009, p.39-62.
- PLOTTU, Béatrice et Éric PLOTTU, «Contraintes et vertus de l'évaluation participative», dans *Revue française de gestion*, vol. 192, no.2, 1999, p.31-58.
- MAITER, Sarah, Laura SIMICH, Jacobson, Nora et Julie Wise (2008). «Reciprocity. An ethic for community-based participatory action research», *Action Research*, Vol. 6, No. 3, p.305-325.
- MINKLER, Meredith, «Ethical Challenges for the "Outside" Researcher in Community-Based Participatory Research», *Health Educ Behav*, vol. 31, no. 6, 2004, p.684-697.
- KHANLOU, N. et E. PETER. «Participatory action research: considerations for ethical review», *Social Science & Medicine*, Vol. 60, 2005, p.2333-2340.
- GAVENTA, John et Andrea CORNWALL, «Power and Knowledge», *The SAGE Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*, 2e éd., London: SAGE Publications, 2008, p.172-189.
- COUSINS, J. Bradley et Elizabeth WHITMORE, «Framing Participatory Evaluation», *New Directions for Evaluation*, no.80, hiver 1998, p.5-23.

GREEN L., «Guidelines and Categories for Classifying Participatory Research Projects in Health», (Consulté le 15 février 2010), [En ligne], adresse URL : <http://www.lgreen.net/guidelines.html>

REASON, Peter et Hilary BRADBURY, «Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration», dans *Handbook of Action Research: Concise Paperback Edition*, SAGE Publications, London, 2006, p.1-14.

Le croisement des savoirs et des pratiques d'ATD Quart Monde

BRUN, Patrick, «Croisement des savoirs et pouvoir des acteurs : L'expérience d'ATD-Quart Monde», VST, no. 76, 2002, pp.55-60.

DE GOER, Bruno, Claude FERRAND et Pierre HAINZELIN, «Croisement des savoirs : une nouvelle approche pour les formations sur la santé et la lutte contre les exclusions», *Santé publique* 2008/2, N° 20, p. 163-175.

FERRAND, Claude (dir.) (2008), *Le croisement des pouvoirs. Croiser les savoirs en formation, recherche, action*. Les éditions de l'ateliers et Éditions Quart Monde. Paris, 217pp.

FERRAND, Claude, «De l'exclusion sociale et culturelle à la pédagogie du croisement des savoirs», dans *Pensée Plurielle*, vol. 1, no.3, 2001, p.35-52.

GALVANI, Pascal, «Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université», dans *Revue Française de Pédagogie*, no. 128, juillet-août-septembre 1999, p.25-34.

Groupe de recherche Quart Monde-Université (1999) : *Le croisement des savoirs. Quand le quart monde et l'Université pensent ensemble*. Les éditions de l'ateliers et Éditions Quart Monde. Paris, 525 pages.

Groupe de recherche action-formation Quart Monde partenaire (2002): *Le croisement des pratiques. Quand le quart Monde et les professionnels se forment ensemble*. Éditions Quart Monde. Paris, 227 pages.

Mouvement International ATD Quart Monde, «Charte du Croisement des Savoirs et des Pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale», Mouvement International ATD Quart Monde, (Consulté le 15 février 2010), [En ligne], adresse URL : http://www.atd-fourthworld.org/IMG/pdf/Charte_ACSP_3_.pdf

Les incubateurs technologiques de coopératives populaires au Brésil

DUBEUX, Ana Maria Cunha, Éducation, travail et économie solidaire: le cas des incubateurs technologiques de coopératives populaires au Brésil, Université de Paris I – Pantheon Sorbonne, thèse de doctorat, 2004, 517pp.

DUBEUX, Ana «Le rôle des universités dans la construction de l'économie solidaire: le cas de l'incubateur de l'Université Fédérale Rurale de Pernambuco à Recife – Pernambuco – Brésil», texte de colloque 18 et 19 juin 2009, (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : www.social-innovation.org/.../text-colloque-nantes-ana-dubeux-corrige.doc

SUELY, Sandra et Soares BERGONSI, «Metodologia de incubagem um processo em construção: Desafios e reflexões da itcp – ufpr», dans *uniRcoop*, Vol. 1, # 1, 2003, p.58-69.

SILVEIRA, Milton et Gabriel ISOLA, «Propuesta para el desarrollo de una incubadora de cooperativas en la universidad de la República (Uruguay)», dans *uniRcoop*, Vol. 1, no. 1, 2003, p.49-57.

YORN, Chakda, Marie-Ève FORTIN, Jimmy Peixe MC INTYRE, Sandra SUELY et Soares BERGONSI, « Modèle d'intercoopération sur les incubateurs de coopératives », dans *uniRcoop*, Vol. 2, no. 1, 2004, p.55-79.

Plusieurs sites des incubateurs comportent des documents internes sur l'historique, les projets, les groupes incubés, la méthodologie, les sources de financement, les réseaux, etc.

Universidade Federal de São João Del-Rei, «Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP/UFSJ», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.itcp.ufsj.edu.br/>

ITCP UNICAMP, « ITCP UNICAMP », (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.itcp.unicamp.br/drupal/>⁵²

INCUBACOOOP et Universidade Federal de Lavras (UFLA), « INCUBACOOOP Universidade Federal de Lavras - (UFLA) », (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.incubacooop.ufla.br/?q=node/1>

INCOOP, «INCOOP: Incubadora Regional de Cooperativas Populares », (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.incoop.ufscar.br/>

ITCP/UFV, «Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.ufv.br/pec/itcp/index.htm>

ITCP, COPPE et UFRJ, «Incubador Tecnológica de Cooperativas Populares», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.itcp.coppe.ufrj.br/>⁵³

ITCP/USP, «10 Anos ITCP-USP», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.itcp.usp.br/drupal/>⁵⁴

⁵² Le site comprend plusieurs textes scientifiques en portugais dans la section « Biblioteca » sur le coopératisme, l'autogestion, mais aussi sur les incubateurs technologiques.

⁵³ Le site comprend une section « publicações » contenant des vidéos, des photos, des références à des livres et un texte sur l'incubateur de l'UFRJ. Il y a une section «Metodologia» qui présente rapidement une synthèse de la méthodologie de l'incubateur.

⁵⁴ Le site comprend une section «Biblioteca Eletrônica» avec près d'une centaine d'articles et thèses sur des sujets connexes aux incubateurs.

Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de cooperativas populares (PRONINC), « Notícias do Projeto de Acompanhamento Proninc », (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.acompanhamentoproninc.org.br/>⁵⁵

REDE UNITRABALHO, «REDE UNITRABALHO», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.unitrabalho.org.br/>⁵⁶

Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares Fundação Getulio Vargas (ITCP-FGV), «Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares Fundação Getulio Vargas (ITCP-FGV)», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : www.itcpfgv.org.br

INTECOOP et Universidade Federal de Itajubá (UFI), « Promovendo a geração de emprego e renda», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : www.intecoop.unifei.edu.br

INCOOP UFSCar « Incubadora Regional de Cooperativas Populares da Universidade Federal de São Carlos », (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.ufscar.br/~consusol/incoop.htm>⁵⁷

Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke (IRECUS), «Institut de recherche et d'éducation pour les coopératives et les mutuelles de l'Université de Sherbrooke (IRECUS)», (Consulté le 11 février 2009), [En ligne], adresse URL : <http://www.usherbrooke.ca/irecus/>⁵⁸

⁵⁵ Le site comprend une section « Produção Acadêmica » contenant des articles et des références à des livres, dissertations, thèses, etc. sur des sujets connexes aux incubateurs.

⁵⁶ Le site comprend une section « Publicações » faisant des références à des livres, une section « Arquivos » présentant les archives du réseau et « Artigos » comportant des articles sur des sujets connexes aux incubateurs.

⁵⁷ Le site comprend une section « Textos, vídeos e informações ».

⁵⁸ L'Université de Sherbrooke ne possède pas d'incubateur, mais elle a participé à une démarche d'intercoopération avec les incubateurs brésiliens à travers l'Institut de recherche et d'enseignement sur les coopératives de l'Université de Sherbrooke (IRECUS). Sur le site, dans la section « Publications », sa revue uniRcoop a publié quelques textes sur les expériences d'incubateurs technologiques de coopératives populaires.