

Participation et recherche

Auteures et auteurs : Margot Parkes, PhD, Ben Brisbois, Kaaren Dannenmann, Tim Gray, Emily Root,
Robert Woollard, PhD

Révision : Sherilee Harper

RELIÉ À :

[Équité](#) – [Complexité](#) – [Genre et sexe](#)



Sauf indications contraires, le contenu de ce manuel électronique est disponible en vertu des conditions de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale 4.0 International](#)



Vous êtes autorisé à :

Partager – Copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats.

Adapter – Remixer, transformer et créer à partir du matériel.

Selon les conditions suivantes :

Paternité – Vous devez citer le nom de l'auteur original.

Pas d'utilisation commerciale – Vous n'avez pas le droit d'utiliser le matériel à des fins commerciales.

Pour citer cet outil :

Parkes, M., Brisbois, B., Dannenmann, K., Gray, T., Root, E., Woollard, R. (2012) Participation et recherche. Dans *Manuel d'enseignement des approches écosystémiques de la santé*. (E Roy et N Tanguay, Trad.) [Communauté de pratique canadienne en approches écosystémiques de la santé](#). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14714774> [Licence CC BY NC 4.0 International](#).

Table des matières

Introduction du module	4
Description	4
Objectifs	4
Questions directrices	5
Termes de travail	6
Consignes	6
Activités	7
Activité 1 : Points communs qui ne sont pas communs	7
Activité 2 : Session sur les règles d'engagement	9
SECTION 1 - Participation, apprentissage et action : s'orienter vers des relations et des rôles différents dans la recherche	11
Description	11
Objectifs d'apprentissage	11
Questions directrices	12
Concepts de base	12
Activités	15
Activité 3 : L'expérience de la participation et de la recherche (les « récits derrière les récits ») ..	15
Activité 4 : Jeu de rôle	17
Activité 5 : Identifier les rôles et les relations parmi les chercheur(e)s et les participant(e)s ; définir avec qui, comment et quand la participation a lieu	17
Autres travaux cités dans la Section 1	18
SECTION 2 - Investigation appréciative et approches centrées sur les forces pour la participation et la recherche	20
Description	20
Objectifs d'apprentissage	21
Questions directrices	21
Concepts de base	22
Activités	24
Activité 6 : Exercice d'investigation appréciative « Souvenez-vous du temps... »	24
Activité 7 : Planification appréciative fondée sur les forces pour le travail de terrain en groupe ..	25

SECTION 3 - Perspectives critiques et pratique réflexive	26
Description.....	26
Objectifs d'apprentissage.....	27
Questions directrices	27
Concepts de base	27
Activités	29
Activité 8 : Club de lecture	29
Autres travaux cités dans la section 3	30
SECTION 4 - Collaborer avec les communautés autochtones et la tradition du cercle de travail.....	31
Description.....	31
Objectifs d'apprentissage.....	31
Questions directrices	31
Concepts de base	32
Vers la collaboration interculturelle : aborder l'eurocentrisme	32
Complexité de la collaboration et des alliances interculturelles	32
Activités	36
Activité 9 : Cercle de travail pour le développement communautaire (par Kaaren Dannenmann)	36
Autres travaux cités dans la section 4	38
SECTION 5 - Passer des connaissances à l'action : « et alors? », « que faire maintenant? » et les répercussions de la recherche à différents niveaux du système socioécologique	39
Description.....	39
Objectifs d'apprentissage.....	39
Questions directrices	40
Concepts de base	40
Activités	42
Activité 10 : Et alors?.....	42
Bibliographie spécifique.....	43

INTRODUCTION DU MODULE

Description

Ce module examine les relations entre la recherche et les processus participatifs. L'accent mis sur la participation et la recherche est particulièrement pertinent pour l'apprentissage de la « participation de multiples parties intéressées » et du passage « des connaissances à l'action » en tant qu'aspects centraux d'une approche écosanté. Ceci va au-delà de considérer la « recherche participative » en tant que méthode et reconnaît que les approches en écosanté n'impliquent pas toutes des processus de « recherche participative ».

Afin d'explorer la théorie, la pratique et quelques exemples de participation et de recherche, ce module s'appuie sur les concepts et la documentation scientifique relatifs à la recherche (action) participative, à l'apprentissage et à l'action participatifs, au développement participatif, au transfert et à l'échange des connaissances, notamment.

L'un des principes directeurs de ce travail est la notion de réciprocité entre les chercheur(e)s et participant(e)s à la recherche, laquelle nous pousse à aller au-delà du « pourquoi », du « comment » et du « qui » de la recherche ou de la pratique et à demander explicitement « pour qui? » ou « avec qui? » la recherche, l'activité ou l'initiative d'écosanté est-elle menée? Le module comprend ainsi une série de sessions qui incitent à **la réflexion critique sur le rôle et la nature de la « participation »** des personnes et des communautés affectées ou étudiées. Cette participation nécessite qu'une attention soit portée aux différents types de relations existant entre les différents groupes et au sein de ceux-ci, incluant les chercheuses et chercheurs (définis plus conventionnellement), les professionnelles et professionnels ou praticiennes et praticiens de « l'écosanté » (concernés par des enjeux liés aux écosystèmes, à la santé et au développement), de même que divers organismes et communautés concernés.

Reconnaître que les chercheuses et chercheurs jouent un rôle actif dans ces relations demande aussi une réflexion critique sur leur rôle **en tant que participante ou participant** dans un processus de recherche, avec des liens explicites vers les processus de réflexion et la négociation attentive des rôles, des responsabilités et des « droits » des différents types de participantes et participants à la recherche. Le module aborde donc des questions qui ne sont pas seulement liées à la recherche en « écosanté », mais aussi à la recherche, à la participation, à l'échange de connaissances et aux exigences associées aux sciences de l'intégration, de l'application et de l'engagement.

Objectifs

Le but collectif de ce module est d'amener les participantes et participants à être en mesure de :

- Explorer la « participation » et la « recherche » en tant que concepts interreliés et leur pertinence dans la recherche et la pratique en écosanté
- Faire l'expérience d'exercices pratiques qui démontrent les liens entre la participation et la recherche, incluant des stratégies pratiques concrètes

- Faire preuve de réflexion et de pensée critique au sujet de la recherche et de la pratique en écosanté
- Acquérir une capacité à développer et à réfléchir à sa pratique de l'éthique : le respect, la réciprocité, la pertinence et la responsabilité
- Décrire et critiquer la nécessité et la nature de la « participation de multiples parties intéressées » et du passage des « connaissances à l'action » en tant que principes directeurs des approches écosystémiques de la santé (voir Charron, 2012)
- Comparer et mettre en contraste différentes approches de participation et de recherche mises en avant par différentes traditions académiques et de savoir
- Démontrer comment des principes de la participation et de la recherche peuvent être utiles à leur propre travail

Questions directrices

Les questions globales suivantes sont pertinentes pour toutes les sessions et sections de ce module et peuvent aussi être adaptées pour élaborer des questions de réflexion supplémentaires, ou complémentaires, aux questions du journal de réflexion (voir [Activités transversales](#)) :

- Quels sont certains des défis, des occasions et des caractéristiques que vous avez connus à la jonction entre la « participation » et la « recherche »?
- Fort(e) de vos expériences particulières d'interaction entre la participation et la recherche :
 - quels rôles avez-vous joués? Veuillez vous exprimer en termes de « chercheur(e) » et de « participant(e) ».
 - comment vos expériences se comparent-elles à la littérature assignée pour cette session?
 - quelles ont été vos meilleures expériences de combinaison de la participation et de la recherche? Pouvez-vous identifier des principes pouvant aider à mettre à profit ou à reproduire ces succès?
- Quels sont les « récits derrière les récits » de la recherche participative? Où pouvez-vous trouver de l'information à ce sujet et/ou discuter de ces dynamiques?
- Pouvez-vous donner un exemple d'« apprentissage par l'action » relatif à la participation et la recherche?
- Pouvez-vous donner un exemple de la manière dont votre compréhension « théorique » (p.ex. à partir de la littérature) s'est améliorée à travers l'expérience pratique d'un échec, d'un défi ou d'une réussite dans le contexte de la participation et de la recherche?
- Comment cette expérience a-t-elle impacté votre travail à venir?
- Comment les interactions entre un(e) chercheur(e) et un autre participant(e) à la recherche peuvent-elles contribuer aux quatre éléments (les « 4Rs ») : le *respect*, la *pertinence*, la *réciprocité*

et la *responsabilité* (voir Kirkness 1991) pendant le processus de recherche et/ou de participation?

- Quelles sont les approches que vous préférez en matière de réflexion? Comment la pratique de la réflexion contribue-t-elle à votre compréhension de la participation et de la recherche?
- Comment votre travail est-il impacté lorsque vous :
 - remettez en question des suppositions, incluant celles d'auteurs ou de pairs, par rapport à votre travail ou au leur?
 - vous posez des questions du genre « et si » comme moyen de vous intégrer dans un scénario en vue d'envisager les conséquences et les actions?
 - déplacez votre attention de la « participation » à l'intégration (quelles connaissances comptent, comment faisons-nous les liens?), l'engagement (qui est impliqué et comment?) et l'application (y compris quand et comment le savoir peut être appliqué)?
 - valorisez et intégrez différents types de connaissance ou « cultures de connaissance » dans votre travail – voir par exemple l'approche de Brown relative à l'apprentissage collectif avec la prise en considération de connaissances « individuelles », « communautaires », « spécialisées », « organisationnelles » et « holistiques » (Brown 2010)?
 - posez des « sous-questions » à propos de la participation en vue de préciser le « type », le « mode » et le « lieu » de participation (voir Parkes et al 2012), en demandant qui participe? Comment participent-elles/ils? Où participent-elles/ils?

Termes de travail

- La participation et ses variantes (y compris la participation de multiples parties intéressées ainsi que l'apprentissage et l'action participatifs)
- La recherche (et ses variantes dans le contexte de ce module, incluant la recherche participative/la recherche-action participative/la recherche, l'évaluation et le suivi de la participation/l'évaluation rurale participative)
- L'application des connaissances/Des connaissances à l'action
- La réflexion critique/la réflexivité et la pratique de la réflexion
- Différents types de savoirs spécialisés (en particulier la participation en relation avec la science de l'intégration, de l'engagement et de l'application (voir Boyer 1997, Woollard 2006))

Consignes

Un aspect essentiel de ce module sera d'amener les étudiantes et étudiants à « prêcher par l'exemple » autant que possible en se servant de leur expérience existante et en y réfléchissant et/ou en faisant un lien avec l'étude de cas du module spécifique. De la même façon, bon nombre des activités spécifiques

peuvent être utilisées dans d'autres modules comme exemples d'outils et d'activités qui représentent des dimensions différentes du « principe » de participation.

Ce module est étroitement lié à l'idée d'un Journal de réflexion [voir [Activités transversales](#)].

Activités

Ce module débute par la description de deux activités fondatrices (voir plus bas) qui sont considérées comme intrinsèques à toute session utilisée par la suite.

Il faut noter que ces activités fondamentales :

- n'ont pas à être associées aux thèmes ou modules de la participation et de la recherche et peuvent être utilisées dans tout module ayant trait aux principes de l'écosanté.
- sont plus utiles lorsqu'elles sont combinées à des activités de renforcement, comme les activités transversales telles que les exercices d'affiches et la carte d'images-contexte (« rich-picture map »), qui examinent des thèmes similaires d'une façon appliquée.
- fournissent un point d'ancrage pour faire le lien avec les questions du journal de réflexion, lesquelles constituent de bonnes occasions de réflexion personnelle sur la dynamique de groupe liée à ces activités fondamentales.
- peuvent être mises à l'essai par l'équipe d'enseignement comme échauffement avant le cours.

Activité 1 : Points communs qui ne sont pas communs

Cette activité est tout indiquée pour introduire le travail collaboratif, la pensée appréciative et pour promouvoir la cohésion de groupe. Si le temps le permet, elle peut être menée directement avant la « Session sur les règles d'engagement » (Activité fondatrice 2, ci-après). L'exercice sur les points communs qui ne sont pas communs est tiré de l'ouvrage *Cooperative Learning* (l'apprentissage collaboratif) de Kagan (1994) et constitue une activité bien connue pour briser la glace et établir un fondement pour la coopération, la collaboration et le travail collectif futurs.

Objectifs

À la fin de cet exercice, les étudiantes et étudiants seront capables de :

- identifier des aires d'intérêt commun
- décrire une gamme d'expériences, de préférences et de surprises inhabituelles au sein de leur groupe
- suggérer des façons pour que le travail d'équipe à venir puisse s'appuyer sur les domaines d'intérêts communs existants

Instructions

ÉTAPE 1 : Orientation pour l'exercice (5 minutes)

Demandez aux participantes et participants de travailler en groupes de quatre ou cinq (les groupes contiendront de préférence à la fois des membres de l'équipe d'enseignement et des étudiantes et étudiants).

ÉTAPE 2 : Discussion en petits groupes (10 minutes)

Demandez à chaque groupe de déterminer quels attributs et quelles expériences inhabituelles (peu communes) ils ont en commun. L'objectif est d'en produire une liste. Il pourrait s'avérer très utile que l'équipe d'enseignement « teste » l'exercice au préalable en vue de fournir des exemples tirés de la vie « réelle ». Lors de la réalisation de ces exercices au cours des années passées, les exemples suivants d'éléments non communs partagés par tous les membres d'un petit groupe ont été relevés :

- Aimer faire des feux d'artifice
- Avoir survécu à une expérience de mort imminente
- Être enfant unique (ou enfant du milieu, etc.)

Typiquement, les discussions en petits groupes favorisent un remue-méninges appréciatif qui tend à mettre l'accent sur l'humour et les interactions dynamiques. Elles fournissent aussi un exemple concret de tâche de « travail de groupe » qui pourra être utilisée plus tard comme point de référence lors de la discussion sur les « Règles d'engagement ». Le ton de l'activité est souvent léger et enclin aux rires.

ÉTAPE 3 : Discussion plénière (10 minutes)

Chaque groupe partage sa liste avec la classe entière et identifie d'éventuelles similitudes avec d'autres groupes et/ou émet toute observation notable découlant de l'exercice.

ÉTAPE 4 : Discussion plénière (si le temps le permet)

Consacrez un moment pour prolonger l'exercice afin de :

- Discuter de la façon dont le futur travail d'équipe pourrait s'appuyer sur les aires communes et d'autres expériences ou préférences inhabituelles retrouvées au sein du groupe.
- Partager les exemples les plus surprenants ou informatifs issus des discussions en petits groupes.
- Tenter de déterminer un point commun qui unit le groupe entier.

Bibliographie spécifique

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA, Kagan Publishing. Voir aussi www.KaganOnline.com

Activité 2 : Session sur les règles d'engagement

Cette activité fondatrice offre une puissante introduction préalable au travail de groupe dans les initiatives de formation en écosanté, donnant aux étudiantes et étudiants un sentiment de volonté propre et d'appropriation de leur expérience d'apprentissage, particulièrement au sein de groupes.

Objectifs

À la fin de ce cours, les étudiantes et étudiants seront en mesure de :

- décrire des caractéristiques spécifiques qui ont intensifié et optimisé leur participation et leur apprentissage avec d'autres par le passé
- explorer comment les facteurs qui ont intensifié et optimisé leur participation et leur apprentissage se comparent à l'expérience des autres
- discuter des caractéristiques communes ou émergentes qui émanent de la liste produite par le groupe
- consulter la liste co-créée au cours des exercices et activités à venir

Durée

Cette activité prend environ 30 à 40 minutes selon la taille du groupe. Si le temps est limité, l'activité peut être entamée au tout début du cours. Il a été observé qu'un effort collectif visant à élaborer des règles d'engagement communes constitue une bonne base pour une « première classe de semestre », particulièrement lorsqu'on aura à travailler en groupe. Dans un cours plus long, il peut être utile de réfléchir aux expériences des étudiantes et étudiants jusqu'à présent, de se réorienter vers les idées introduites dans les parties antérieures du cours et, peut-être de façon plus importante, de fournir les assises du travail de groupe à venir.

Instructions

Cet exercice engage les étudiantes et étudiants, travaillant en petits groupes, à identifier des idées à partir desquelles on fera une synthèse (en plénière) sous forme de liste convenue de « règles d'engagement » pour le cours et les activités de groupe à venir. Pendant le processus, il convient d'insister sur le fait que cette liste servira à orienter leur travail futur et à façonner (si pertinent) les futurs exercices d'apprentissage réflexifs (voir Journal de réflexion dans **Activités transversales**).

ÉTAPE 1 : *formation de groupes (5 minutes)*

Introduisez la session et demandez aux étudiantes et étudiants de former des groupes de 3 ou 4 personnes.

ÉTAPE 2 : *échange sur les expériences respectives de chacun (10 minutes)*

Demandez aux étudiantes et étudiants de réfléchir, d'identifier et de partager des caractéristiques spécifiques de leurs expériences passées qui ont intensifié et optimisé leur participation et leur apprentissage avec d'autres. Les exemples peuvent provenir de ce cours ou d'expériences précédentes d'apprentissage en groupe.

ÉTAPE 3 : *partage en plénière (10 minutes)*

Demandez à chaque groupe de partager les caractéristiques les plus notables et de sauter les idées déjà mentionnées par d'autres groupes. Ce partage débouche sur la production d'une liste d'idées servant à « optimiser la participation et l'apprentissage avec d'autres ».

ÉTAPE 4 : *présentation de différentes règles de travail avec les autres (5 minutes)*

Présentez un ensemble de « règles de dialogue » ou « règles d'engagement » issu d'une autre source.

Une liste bien connue est fournie plus bas, mais vous pouvez désigner une autre liste, ou tout simplement travailler la liste fournie par les étudiantes et étudiants.

ÉTAPE 5 : *comparaison et adaptation de la liste (10 à 15 minutes)*

Demandez aux étudiantes et étudiants de comparer leur liste à la liste que vous avez présentée et d'ajuster ou clarifier leur liste si nécessaire.

REMARQUE GÉNÉRALE - Voici quelques règles favorisant un dialogue efficace :

- Engagez-vous dans le processus.
- Écoutez et parlez sans juger.
- Identifiez vos suppositions et celles des autres à l'égard de la réalité.
- Respectez les autres intervenantes et intervenants et appréciez leurs opinions.
- Nuancez votre besoin de tout résultat particulier.
- Soyez à l'écoute de vous-même et parlez lorsque vous vous sentez appelé(e) à le faire.
- Détendez-vous, suivez le courant, amusez-vous.

Bibliographie spécifique

Source : Brown V. (2008), *Rules of Effective Dialogue* : Box 4.6. Adapté de Bohm 1996, Gang et Morgan, 2004.

Brown, V. (2008) *Leonardo's Vision : A guide to collective thinking and action*, Sense Publishers, Rotterdam, Pays-Bas.

SECTION 1 - PARTICIPATION, APPRENTISSAGE ET ACTION : S'ORIENTER VERS DES RELATIONS ET DES RÔLES DIFFÉRENTS DANS LA RECHERCHE

Description

Les dynamiques complexes entre la participation et la recherche ont joué un rôle central dans le développement des approches écosystémiques de la santé. On a décrit la « participation de multiples parties intéressées » comme le pilier central des approches de l'écosanté (Forget et Lebel, 2001; Lebel 2004, voir aussi Charron, 2012). La participation de personnes et de communautés engagées est, de façon intrinsèque, pertinente au territoire disciplinaire, sectoriel et culturel complexe qui caractérise les questions d'écosanté. Il est par conséquent essentiel de reconnaître la richesse du savoir et des connaissances associées à la recherche, à l'apprentissage et à l'action participatifs et de considérer la relation entre la participation et la recherche comme faisant partie de débats continus et au long du cours.

Dans ce module, nous présentons une partie des origines et des théories de l'apprentissage et de l'action participatifs, nous explorons leur signification pour l'écosanté et nous utilisons des exemples d'études de cas et des activités afin d'illustrer et d'insister sur les points et les concepts fondamentaux. Bien qu'on puisse considérer l'apprentissage et l'action participatifs comme une « priorité » pour les initiatives d'écosanté, plusieurs des défis qu'ils présentent aux différents chercheur(e)s, professionnel(le)s et institutions sont communs à nombreux autres domaines d'activités – en particulier ceux dont les préoccupations touchent la santé, l'équité, l'environnement et le développement. L'importance des perspectives critiques et de la pratique de la réflexion est explicitée à la Section 3.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de cette session, les participantes et participants devraient pouvoir :

- Expliquer la différence entre les projets traditionnels de recherche et d'intervention et divers types de projets participatifs
- Mettre en contexte la participation dans la recherche en tant qu'ensemble de connaissances en constante évolution et doté d'une histoire riche, ainsi que discuter des origines de ce savoir

- Relier la participation à des concepts apparentés tels que l'équité, la transdisciplinarité et le passage des connaissances à l'action (ou à la pratique)
- Distinguer les « parties intéressées » des « participantes et participants » et en discuter en lien avec la « transition parties intéressées – participantes et participants »

Questions directrices

- Quand et comment les approches de l'apprentissage et de l'action participatifs ont-elles émergé ?
- Quelles sont quelques-unes des raisons d'utiliser des approches participatives ?
- Quelles sont vos expériences de la participation ? De la participation et de la recherche ? De l'apprentissage et de l'action participatifs ? Comment vos réponses diffèrent-elles selon qu'on relie la « participation » avec la « recherche » ou avec « l'apprentissage et l'action » ?
- Quels sont quelques-uns des défis qui se présentent lorsqu'on tente de distinguer :
 - Qui participe ? (« types » de participants)
 - Comment sont-ils impliqués et comment participent-ils ? (« modes » de participation)
 - Où cela a-t-il lieu ? (« lieu » de la participation)
 - Voir également les questions globales pour ce module.

Concepts de base

La participation dans la recherche a été un élément essentiel des approches écosystémiques de la santé sous toutes ses formes. L'usage des approches participatives est motivé par un certain nombre de considérations différentes et on l'a appliqué de façon extensive en santé (Cargo et Mercer, 2008) et en gestion environnementale (Kapoor, 2001). Une caractéristique importante de la recherche participative est le changement de rôle des personnes engagées dans la recherche, passant de « sujets » de la recherche et de l'action à travers un certain type de collecte de données (p.ex. les destinataires et répondants d'une enquête qui partagent leurs connaissances dans le cadre d'un groupe de discussion) à un rôle plus actif dans la définition des priorités, des méthodes et des objectifs d'un projet, et allant parfois jusqu'à mener des activités de recherche et d'intervention en collaboration avec des chercheur(e)s et des professionnel(le)s.

De nombreux auteurs ont identifié et classifié l'éventail des pratiques participatives. « L'échelle de participation citoyenne » d'Arnstein (1969), allant de la « manipulation » au « contrôle citoyen », a fourni une base qui a alimenté maintes descriptions de la participation et de la recherche. D'autres catégorisations relient différents types de relations entre gens et chercheur(e)s, allant de la *co-optation*, où la recherche est menée « sur » des gens, au *co-apprentissage* et à l'*action collective*, où la recherche est menée « avec » et potentiellement « par » des personnes autres que le/la chercheur(e)

(Parkes et Panelli 2003; d'après Cornwall 1995 et Pretty et al 1995). Cargo et Mercer (2008) décrivent une gamme partant de la simple consultation, qui vise à faciliter la recherche et l'action impliquant la communauté (en obtenant « l'adhésion »), pour aller jusqu'à des approches radicales basées sur l'émancipation dans lesquelles les chercheur(e)s favorisent des activités « de prise de conscience » dans le but de confronter les dynamiques de pouvoir inévitables. Alors que l'apprentissage et l'action participatifs sont souvent associés à des méthodologies qualitatives, ils ont été appliqués à des processus très quantitatifs, tels que la budgétisation du gouvernement (p. ex. au Brésil) ou la recherche quantitative en santé (la soi-disant « épidémiologie populaire », San Sebastian et al., 2005).

On peut voir la recherche, l'apprentissage et l'action participatifs comme une réaction aux approches de recherche traditionnelles « de haut en bas » où les priorités et l'orientation de la recherche viennent de l'extérieur des communautés affectées – principalement de la littérature académique ou d'autres formes de savoir spécialisé ou institutionnel - plutôt que de ceux et celles qui sont directement touchés par la question. Ces procédés participatifs exigent souvent de remettre en question les suppositions préalables concernant la supériorité du savoir apporté aux communautés par les chercheur(e)s et autres « experts » de l'extérieur (Freire, 1970) et de prendre en compte de façon explicite d'autres cultures du savoir (Brown, 2011).

Le besoin d'engager d'autres formes de connaissance demeure une motivation pragmatique et continue pour l'examen critique des dynamiques de la participation et de la recherche en écosanté. Une reconnaissance croissante du fait que les scientifiques qui œuvrent au sein de systèmes de connaissances étroitement définis (p. ex. les disciplines académiques) ne peuvent pas appréhender la manière dont les systèmes complexes environnement-santé se comportent a fait prendre conscience que la gestion de tels systèmes complexes requiert des approches de recherche pouvant véritablement engager et écouter d'autres formes de connaissance, en particulier le savoir détenu par ceux et celles qui connaissent le mieux les écosystèmes locaux (à savoir les gens qui y vivent) – souvent appelé savoir écologique traditionnel, savoir local, connaissances basées sur le lieu, etc. (voir Berkes, 2000; Waltner-Toews et Kay, 2005; Brown, 2011).

L'engagement du savoir autochtone dans l'apprentissage et de l'action participatifs a conduit à des innovations méthodologiques considérables répondant aux critiques faites à des traditions de recherche jusque-là en vigueur. En effet, de nombreuses chercheuses et chercheurs se méfient des traditions de recherche qui ont pris parti et contribué à la marginalisation des peuples autochtones du monde entier. Selon elles et eux, on peut considérer ces traditions de recherche comme des instruments de colonisation continue (p.ex. Tuhiwai Smith, 1999; Denzin et al, 2008; De Leeuw et al, sous presse). Au cœur de ces défis et débats, les lignes directrices pour la recherche avec les peuples autochtones, telles que les lignes directrices de l'Organisation nationale de la santé autochtone (Schnarch, 2004) et les lignes directrices des IRSC pour la recherche en santé chez les peuples autochtones (IRSC, 2004) proposent des arguments solides pour que des principes tels que *le contrôle par la communauté, les bénéfices et la capacité de la communauté* soient intégrés à la recherche avec les peuples autochtones au Canada. L'élaboration de ces lignes directrices et de ces « pratiques exemplaires » a stimulé l'émergence de nouveaux types de conversations et d'approches critiques visant à étudier la relation entre la participation et la recherche, dont la pertinence va bien au-delà des peuples autochtones. Toutefois, de façon générale, un besoin de réflexion et de débat critique continu

demeure, certainement en ce qui concerne les risques potentiels des « bonnes intentions » de la recherche participative (Kapoor, 2001; Cargo et Mercer, 2008; De Leeuw et al, sous presse).

Il est assez généralement admis qu'un « état d'esprit participatif » a le potentiel de produire de bons résultats en tentant d'assurer que les partenariats communauté-université (par exemple) soient définis par l'humilité, la confiance, l'équité et une bonne communication. Les personnes intéressées à apprendre sur la relation entre la participation et la recherche doivent cependant être conscientes qu'une vaste gamme de méthodes et d'outils participatifs spécifiques a été développée et documentée dans la littérature académique ou autre (p. ex. Stringer, 2007; Pretty et al., 1995). De façon générale, les méthodes empruntées aux sciences sociales, telles que l'anthropologie et la sociologie, sont utiles pour dégager systématiquement les priorités des communautés (p.ex. les méthodes ethnographiques, Schensul et Lecompte, 1999), alors que celles telles que l'évaluation rurale participative (Mukherjee, 2004) et la surveillance et l'évaluation participatives (McAllister, 1999) ont eu une influence sur la pratique du développement international. L'investigation appréciative ou centrée sur les forces représente une autre approche efficace de l'apprentissage et de l'action participatifs, dans laquelle on se sert des forces et des succès des communautés comme point de départ des discussions relatives à la façon de définir et d'atteindre des objectifs communs (voir Section 2). Toutes ces méthodes sont confrontées aux défis persistants que pose l'actualisation équitable et efficace des processus participatifs, ainsi que l'importance de la pratique critique dans la prise de conscience de ces dynamiques, comme souligné dans les Sections 3 et 4.

Exemples et liens

Trouver, lire, discuter et préciser des exemples réels de l'interaction entre la participation et la recherche (et/ou l'apprentissage et l'action participatifs) constitue une composante essentielle de ce module et de la plupart des activités esquissées plus bas. L'identification et la sélection d'exemples feront intervenir, de préférence, une combinaison des éléments suivants :

- les expériences de participation et de recherche des étudiantes et étudiants;
- une réflexion critique portant sur les expériences propres des instructrices et/ou instructeurs;
- Des exemples tirés de la littérature.

Si cela est possible, tentez d'identifier un exemple de projet d'écosanté qui n'était pas initialement participatif mais a dû évoluer dans cette voie car il ne fonctionnait pas. L'idéal serait de trouver un exemple illustrant le chevauchement entre, d'une part, la recherche, l'apprentissage et l'action participatifs, et d'autre part, la transdisciplinarité, l'équité, le genre et le passage des connaissances à l'action.

Si vous ne trouvez pas d'exemples tirés de votre propre expérience, vous pouvez vous servir d'articles et d'exemples tels que :

- « Améliorer l'hygiène et la santé à Katmandou », étude de cas du Népal qui illustre comment une approche scientifique traditionnelle n'est pas parvenue à aborder la complexité de l'origine des maladies, nécessitant une approche d'écosanté (participative). Cette étude a été décrite

comme l'une des études de cas du CRDI ; elle est détaillée sur http://web.idrc.ca/fr/ev-29131-201-1-DO_TOPIC.html. Des travaux reliés sont décrits dans Waltner-Toews (2004) et Waltner-Toews et al (2005)

- d'autres études de cas du CRDI ; elles peuvent fournir des exemples particulièrement pertinents au cours ou au contexte spécifique. Voir : http://web.idrc.ca/fr/ev-27268-201-1-DO_TOPIC.html
- une étude de cas que vous auriez élaborée dans le cadre des activités d'apprentissage du cours, avec laquelle vous pouvez faire des liens dans cette section [voir [Utiliser et élaborer une étude de cas en écosanté.](#)]

Activités

Activité 3 : L'expérience de la participation et de la recherche (les « récits derrière les récits »)

DURÉE TOTALE : 90 Minutes

REMARQUE : Cette activité interactive tire profit de l'expérience des chercheur(e)s de l'équipe d'enseignement impliqués dans l'initiation de recherches participatives et collaboratives dans différents milieux. Cette expérience servira de « point d'entrée » pour le développement chez les étudiantes et étudiants d'une réflexion critique envers leurs propres expériences ou pratiques.

Avant la session, les étudiantes et étudiants auront lu au moins un article ou un document écrit par des membres de l'équipe d'enseignement qui relate leurs expériences de la participation et de la recherche. Le but est de créer un sentiment de « club de lecture avec les auteur(e)s » pour s'exercer à la pratique de la réflexion critique ainsi que d'illustrer les principes de « l'apprentissage par la pratique » et le fait qu'il y a toujours place à l'apprentissage et au développement des approches à la participation et à la recherche. Les articles de l'équipe d'enseignement serviront de plate-forme pour l'étude du rôle du chercheur en tant que participant dans un processus d'apprentissage et d'échange collaboratif avec d'autres.

Instructions

ÉTAPE 1 : *introduction (20 minutes)*

Le ou les membre(s) de l'équipe d'enseignement présentent brièvement les caractères participatifs et collaboratifs de leur(s) projet(s) de recherche – offrant des réflexions critiques complémentaires à celles figurant dans les documents que les étudiantes et étudiants ont déjà lus.

ÉTAPE 2 : *discussion en petits groupes (25 minutes)*

Explorez les « récits derrière les récits » de la recherche participative et collaborative décrits dans les articles et les présentations. Assignez à chaque groupe un ou deux des documents présentés et demandez-leur de rassembler leurs réflexions pour ensuite les partager avec tout le groupe.

Demandez à chaque groupe de :

1. distinguer et discuter des « types de participants » (quel genre de groupe d'intervenants représentent-ils) et du « mode de participation » appliqué dans le processus de recherche (comment ces différents types de participants sont-ils impliqués dans le projet ? Quel est leur « rôle » ? interviewé(e), assistant(e), conseiller/conseillère ?).
Accordez une attention particulière aux rôles joués par le/la chercheur(e) et à la manière dont cela influence les processus de recherche et les résultats;
2. trouver *au sein de leur groupe* un exemple qui démontre des dynamiques participatives comparables à celles de l'exemple donné. Quels types de participants et de modes de participation ont été impliqués? Est-ce que les types de personnes impliquées ou les rôles qu'elles ont joué ont semblé influencer le processus de participation ou de recherche ?
3. identifier une relation chercheur(e)-participant(e) dans le document et d'en discuter dans le cadre des « 4R » : *respect, pertinence, réciprocité* et *responsabilité* (Kirkness et Barnhardt, 1991). Quelle a été la part de ces quatre éléments au cours du processus de recherche ? Et/ou durant le processus de publication ? Avec le recul, qu'est-ce qui aurait pu mieux contribuer aux quatre éléments?
4. identifier quelle question ou quelle clarification il souhaite demander à l'un des chercheur(e)s au sujet du « récit derrière le récit » de sa recherche?

ÉTAPE 3 : *partage de groupe (20 minutes)*

Demandez à chacun des petits groupes de partager ses réflexions sur les questions 1 à 3 avec l'ensemble des participantes et participants.

ÉTAPE 4 : *discussion plénière (15 minutes)*

Animez une discussion portant sur les questions des différents groupes à l'attention des chercheur(e)s (n° 4).

Bibliographie spécifique

Le(s) chef(s) de session désignent un ou plusieurs articles qui reflètent leur expérience de la participation et de la recherche.

Activité 4 : Jeu de rôle

Jouez différents rôles dans le cadre d'une interaction communauté-université (ou communauté-système de santé, communauté-industrie, communauté-consultant) mettant en scène une chercheuse ou un chercheur, un ou plusieurs étudiantes ou étudiants des cycles supérieurs, un ou plusieurs membres de la communauté (choisissez des rôles de genre, de classe et de race appropriés pour obtenir des résultats d'apprentissage particuliers selon les objectifs du groupe et du facilitateur). Un bon exemple d'exercice consiste à ce que les membres du groupe initient une situation jusqu'à ce que quelqu'un déclare « arrêtez », auquel moment une nouvelle personne ou un nouveau personnage entre en scène en vue de poursuivre le scénario.

Activité 5 : Identifier les rôles et les relations parmi les chercheur(e)s et les participant(e)s ; définir avec qui, comment et quand la participation a lieu

DURÉE TOTALE : 60 à 80 minutes

Instructions

Cette activité produit les meilleurs résultats avec des étudiantes et étudiants qui ont un projet spécifique et utile et lorsqu'elle est combinée avec l'exercice « d'affiches » [voir [Activités transversales](#)]. Elle est conçue pour les aider à aborder des questions importantes qui auront une influence sur leur « conception de recherche », incluant faire la transition entre « dresser la liste » des parties intéressées (souvent la liste de toutes les personnes impliquées fournie sur les affiches des étudiantes et étudiants) et « distinguer » le type de participation (qui ?), le mode de participation (comment ?) et le lieu de participation (où ?).

ÉTAPE 1 : introduction sur les notions (15 minutes)

Cette session peut débuter par une courte introduction relative à la différence entre les « parties intéressées » et les « participantes et participants », faisant référence à la figure 1.1, Parkes et al (à paraître) ou Brown 2012 (différents types de savoir : individuel, spécialisé, communautaire, organisationnel, holistique).

ÉTAPE 2 : identification des parties intéressées et des participant(e)s (10 minutes)

Demandez aux étudiantes et étudiants de travailler individuellement sur la partie « pour qui et avec qui » de leur affiche, marquant la différence entre les « parties intéressées » et les « participantes et participants » :

- **QUI** est impliqué? Une fois les différents « types » de parties intéressées identifiés, passez aux questions suivantes pour chacun d'eux ;

- **QUI** va participer? Quels rôles et responsabilités auront-elles/ils dans votre recherche ? (Considérez ceci : s'ils n'ont pas besoin de signer un formulaire de consentement, sont-elles/ils des « participant(e)s » dans votre recherche ?)
- **OÙ** participent-elles/ils, c'est-à-dire prennent part, partagent et échangent, dans votre projet?

ÉTAPE 3 : *présentation en petits groupes (20 minutes)*

Séparez les étudiantes et étudiants en groupes de deux ou trois et donnez cinq minutes à chacune ou chacun pour présenter la section « pour qui et avec qui » de leur affiche, en distinguant les divers aspects indiqués précédemment.

ÉTAPE 4 : *identification d'une question commune (10 minutes)*

Une fois toutes les affiches d'un groupe présentées, les membres du groupe discutent et identifient un dilemme commun, ou une interrogation, émergeant de l'exercice.

ÉTAPE 5 : *discussion en plénière (20 minutes)*

En plénière, animez une discussion portant sur ces questionnements et/ou questions directrices.

Bibliographie spécifique

Arnstein, S. R. (1969). "A Ladder Of Citizen Participation." *Journal of the American Planning Association* 35(4): 216 - 224.

Cargo, M; Mercer, SL. (2008) The value and challenges of participatory research: Strengthening its practice. *Annual Review of Public Health* 29: 325-350.

Kapoor, I (2001) Towards participatory environmental management? *Journal of Environmental Management* 63: 269-279.

Pretty, J. N., I. Guijt, J. Thompson et I. Scoones (1995). *Participatory Learning and Action: A trainer's guide*. London, International Institute for Environment and Development.

Waltner-Toews, David; Kay, James (2005) The evolution of an ecosystem approach: The diamond schematic and an adaptive methodology for ecosystem sustainability and health. *Ecology and Society* 10(1): 38.

Autres travaux cités dans la Section 1

Arnstein, S.R. 1969. A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4):216 - 224.

- ASOCIAL et Classen (2008.) Campesinos Cientificos, Farmer Philosophies on Participatory Research in L. Fortman, editor. *Participatory Research in Conservation and Rural Livelihoods*. Wiley-Blackwell. (*)
- Berkes, F., J. Colding et C. Folke (2000). "Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management." *Ecological Applications* 10(5): 1251-1262.
- Boyer, E. L. (1997). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, (2nd ed). Carnegie Foundation for the Advancement for Teaching.
- Brown, V.A. 2010. *Collective Inquiry and Its Wicked Problems*. Dans *Tackling Wicked Problems: Through the Transdisciplinary Imagination*. , eds V. A. Brown, J. A. Harris and J. Russel: Earthscan.
- Charron, D. (2014). La recherche écosanté en pratique : Applications novatrices d'une approche écosystémique de la santé. Ottawa, Canada, Springer, CRDI.
- Cornwall (1995). What is Participatory Research? *Social Science and Medicine* 41: 1667-1676.
- Classen L, Humphries S, Fitzsimmons J, et Kaaria S (2008). Opening Participatory Spaces for the Most Marginal: Learning from Collective Action in the Honduran Hillside. *World Development* 36:2402–2420.
- Denzin, NK., Lincoln YS. et Smith LT. (2008). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. London, SAGE Publications.
- de Leeuw, S., Cameron ES. et Greenwood ML. (2012). Participatory, Community-Based Research, Indigenous Geographies, and the Spaces of Friendship: Sites of Critical Engagement. *Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*.
- Freire, P (1970[2006]) *Pedagogy of the oppressed*. Continuum, New York.
- Humphries S, Jimenez J, Sierra F, et Gallardo O (2008). Sharing in Innovation: Reflections on a Partnership to Improve Livelihoods and Resource Conservation in the Honduran Hillside. dans L. Fortman, editor. *Participatory Research in Conservation and Rural Livelihoods*. Wiley-Blackwell.
- IRSC (2007). Lignes directrices des IRSC pour la recherche en santé chez les peuples autochtones (2007-2010)
- Kirkness V, et Barnhardt R (1991). First Nations and higher education: The four R's - respect, relevance, reciprocity, and responsibility. *Journal of American Indian Education*. 30:1-15.
- McAllister, K. 1999. Understanding Participation: Monitoring and evaluating process, outputs and outcomes. Ottawa: International Development Research Centre.
- Mukherjee, A (2004) *Participatory rural appraisal: Methods & applications in rural planning*. Concept, New Delhi.
- Parkes M, et Panelli R (2001). Integrating Catchment Ecosystems and Community Health: The Value of Participatory Action Research. *Ecosystem Health* 7:85-106.
- Parkes, M. W., D. Charron et A. Sanchez (2012). Better Together: Field-building Networks at the Frontiers of Ecohealth Research. In. Charron D (ed) *Ecohealth Research in Practice: Innovative*

Applications of an Ecosystem Approach to Health. Springer, New York, NY, USA / International Development Research Centre, Ottawa, Canada.

Parkes, M.W. (2015). Just Add Water: Dissolving Barriers to Collaborative Learning and Research to Address Health, Ecosystems and Equity. Dans Hallstrom, Guehlstorff et Parkes (eds) *Beyond Intractability: Convergence and opportunity at the interface of environmental, health and social issues*. UBC Press.

San Sebastian, M., Hurtig, A. K. (2005) Oil development and health in the Amazon basin of Ecuador: the popular epidemiology process. *Social Science & Medicine* 60: 799-807.

Schensul, J; LeCompte, M (1999) *The ethnographer's toolkit: Designing and conducting ethnographic research*. Rowman Altamira, Walnut Creek CA.

Schnarch, B (2004) Ownership, Control, Access, and Possession (OCAP)

Self-Determination Applied to Research. *Journal of Aboriginal Health* 1: 80-95.

Stringer, E (2007) *Action Research*. Sage, Thousand Oaks CA.

Tuhiwai Smith, L (1999) *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books, London.

Waltner-Toews, D., J. Kay, C. Neudoerffer et T. Gitau (2003). "Perspective changes everything: managing ecosystems from the inside out." *Frontiers in Ecology and the Environment* 1(1): 23-30.

Waltner-Toews, D. (2004). *Ecosystem Sustainability and Health: A Practical Approach*, Cambridge University Press.

Woollard, R. F. (2006). "Caring for a common future: medical schools' social accountability." *Medical Education* 40: 301-313.

SECTION 2 - INVESTIGATION APPRÉCIATIVE ET APPROCHES CENTRÉES SUR LES FORCES POUR LA PARTICIPATION ET LA RECHERCHE

Description

Dans cette session, les étudiantes et étudiants et les instruatrices et/ou instructeurs exploreront et appliqueront une approche d'investigation appréciative à des questions et projets actuels. Cette approche, lorsqu'appliquée avec une certaine rigueur, se montre plus efficace que l'analyse standard FFPM (*Forces, Faiblesses, Possibilités et Menaces*) dans le traitement des problèmes complexes, par opposition aux problèmes compliqués. Gouberman et Zimmerman (2002) présentent les différences importantes entre les problèmes complexes et compliqués, faisant ressortir les raisons pour lesquelles plusieurs de nos institutions et modes d'investigation se sont avérés inadéquats pour répondre aux problèmes complexes actuels. Brown (2010) s'appuie sur les travaux d'autres chercheurs afin de décrire

les défis associés aux problèmes « épineux » et souligne l'importance des approches collectives basées sur les forces en matière d'apprentissage et d'investigation.

Puisque les défis en écosanté sont invariablement intégrés dans les systèmes complexes, l'approche que nous utilisons pour analyser le contexte est un facteur primordial qui déterminera dans quelle mesure nous pourrions bien comprendre et aborder certaines questions et préoccupations particulières. L'investigation appréciative propose une alternative aux approches traditionnelles axées sur les problèmes, qui vise à comprendre le contexte et à identifier les voies permettant d'aborder les problèmes complexes. Un des postulats centraux de l'investigation appréciative est que dans tout système ou organisation, peu importe à quel point il/elle semble malsain, quelque chose fonctionne bien. Ce « quelque chose » est intégré dans une série complexe de boucles de rétroaction non linéaires qu'on peut observer afin d'identifier des moyens de « faire pousser » ce succès jusqu'à « infecter » le reste du système avec – au minimum – un enthousiasme envers un changement positif. Cette façon de faire contraste fortement avec l'approche traditionnelle, qui consiste à tenter d'isoler ce qui cloche et analyser ensuite les « obstacles au changement » qui empêchent l'adaptation positive. Peu de ces obstacles sont susceptibles de changer puisque, comme Berwick nous le rappelle, « tout système est parfaitement conçu pour donner les résultats qu'il produit » (Berwick, 1996).

Dans ce module, les étudiantes et étudiants seront amenés à voir que l'approche appréciative représente un processus rigoureux qui conduit à un changement positif que les approches analytiques et axées sur les problèmes ne parviennent que rarement, ou pas du tout, à atteindre. L'investigation appréciative fournit un exemple de ce qu'on peut considérer comme une « famille » d'approches appréciatives fondées sur les forces, dont quelques-unes sont décrites à la Section 1.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de cette session, les étudiantes et étudiants seront en mesure de :

- mettre en application leur compréhension des approches fondées sur les forces et de l'investigation appréciative lors de situations simulées et réelles
- démontrer le contraste entre les approches appréciatives et les approches axées sur les problèmes lorsqu'il s'agit de répondre à des défis complexes
- décrire la théorie des approches appréciatives et donner des exemples historiques de leur utilisation réussie pour répondre à des défis organisationnels et écosystémiques complexes
- décrire les dangers de l'expression « obstacles au changement »

Questions directrices

- Quel est le fondement théorique de l'approche appréciative appliquée à l'analyse et à la planification dans des situations complexes ?
- Quels sont les témoignages historiques et organisationnels qui démontrent l'utilité d'une approche appréciative ?
- Quelles sont les étapes et les activités pratiques (les « 4 Ds ») impliquées dans l'application de

- l'investigation appréciative ?
- Comment peut-on appliquer cette approche à l'un ou plusieurs des projets, thèses ou activités actuelles des étudiantes ou étudiants ?

Concepts de base

L'investigation appréciative est particulièrement utile pour aborder les problèmes complexes et leur relation à la santé. Elle offre la possibilité d'une approche alternative pour la résolution de ce type de problèmes.

Pour rappel, les caractéristiques centrales d'une approche appréciative sont les suivantes :

- Dans tout système ou organisation, peu importe à quel point il/elle semble malsain, il y a quelque chose qui fonctionne bien.
- Ce quelque chose qui fonctionne bien est intégré dans une série complexe de boucles de rétroaction non linéaires.
- L'examen et l'analyse de ces boucles de rétroaction permettent d'identifier des occasions possibles de « faire pousser » ce qui fonctionne bien et « d'infecter » le reste du système par ce succès et un enthousiasme envers un changement positif.

L'animation d'une session sur l'investigation appréciative demande de porter une attention spécifique aux *définitions et aux concepts clés*. Des images et diagrammes qui se sont avérés très utiles pour communiquer définitions et concepts sont inclus ici à des fins de référence et d'explication, sans oublier de mentionner les précieuses références et ressources en ligne telle que *l'Appreciative Inquiry commons* (<http://appreciativeinquiry.case.edu/>).

« L'investigation appréciative est l'étude et l'exploration de ce qui donne vie aux systèmes humains lorsque ceux-ci sont au meilleur de leur réalisation. C'est une méthode de développement organisationnel basée sur la théorie selon laquelle le questionnement et le dialogue sur les forces, les succès, les valeurs, les espoirs et les rêves constituent un processus transformationnel en soi. Elle se fonde sur l'ensemble suivant de croyances à propos de la nature et de l'organisation humaines :

- Les gens, individuellement et collectivement, possèdent des dons, aptitudes et possibilités de contributions uniques auxquels il faut donner vie.
- Les organisations sont des systèmes sociaux humains, sources d'une capacité relationnelle illimitée, créée et vécue à travers le langage.
- Les images que nous avons de l'avenir sont créées socialement et, une fois exprimées, elles servent à guider les actions individuelles et collectives.

Grâce à la communication humaine (le questionnement et le dialogue), les gens peuvent détourner leur attention et leur action de l'analyse de problèmes, afin de soutenir de nobles idéaux et des possibilités productives pour l'avenir. En bref, l'investigation appréciative suggère que l'organisation et le changement humains sont, au mieux, des processus relationnels de questionnement, ancrés dans l'affirmation et l'appréciation. » (d'après Whitney et Trosten-Bloom, 2003, Corporation for Positive Change).

Il est important de bien différencier les termes d'appréciation et d'investigation pour une bonne compréhension de l'approche appréciative (de Cooperider et Whitney, 2007).

L'appréciation concerne la reconnaissance, la valorisation et la gratitude. Le terme « apprécier » est un verbe à deux significations. Il se réfère à la fois à l'acte de reconnaissance et à l'acte d'accroître la valeur. Les définitions incluent :

- Reconnaître ce qu'il y a de meilleur dans les gens et dans le monde qui nous entourent.
- Percevoir les choses qui donnent vie, santé, vitalité et excellence aux systèmes humains vivants.
- Affirmer les forces, les succès, les atouts et les potentiels passés et présents.
- Accroître la valeur (p. ex., la valeur de l'investissement s'est accrue).

L'investigation se réfère quant à elle aux actes d'exploration et de découverte. Elle implique une quête de nouvelles possibilités, un état de non-connaissance, une curiosité et une volonté d'apprendre. Elle implique une ouverture au changement. Le verbe « investiguer » signifie :

- Poser des questions.
- Étudier.
- Rechercher, explorer, questionner, approfondir.

L'investigation, ou le questionnement, est un processus d'apprentissage pour les organisations autant que pour les individus. Il est rare que nous recherchions, explorions ou étudions ce que nous savons déjà avec certitude. Nous posons des questions et enquêtons dans les zones qui nous sont moins connues. L'acte d'investigation demande une curiosité sincère et une ouverture à de nouvelles possibilités, orientations et compréhensions. On ne peut pas avoir « toutes les réponses », « connaître la vérité » ou « être certain » lorsqu'on est engagé dans l'investigation. Son esprit est celui de l'apprentissage (d'après Whitney et Trosten-Bloom, 2003).

Exemples et liens

L'exercice « Points communs qui ne sont pas communs » (Activité fondatrice 1) s'est avéré très utile comme introduction à la pensée « appréciative » qui sous-tend ce module. Une introduction à la réflexion sur les approches appréciatives et fondées sur les forces aurait également dû figurer dans la Section 1. Certaines questions ciblées du journal de réflexion [Activités transversales] peuvent être très utiles pour encourager les étudiantes et étudiants de l'écosanté à explorer la différence entre les approches appréciatives et les approches traditionnelles axées sur les problèmes et à y réfléchir.

On peut compléter de façon utile les sessions et activités sur l'investigation appréciative en ajoutant des sessions sur la réflexion et la critique, qui aideront les étudiantes et étudiants à discuter et à aller au-delà de l'idée que les approches appréciatives sont « toutes positives ». Il convient de les encourager à expérimenter la manière dont la critique et la réflexion sont complémentaires à presque tous les efforts qui sillonnent les relations complexes entre la participation et la recherche.

Activités

Activité 6 : Exercice d'investigation appréciative « Souvenez-vous du temps... »

REMARQUE : Dans la mesure du possible, cette activité doit être précédée par l'activité « Points communs qui ne sont pas communs ».

DURÉE TOTALE : 50 à 90 minutes (selon la taille de la classe)

Instructions

Cet exercice est important pour débiter, car il contribue à développer une posture et une attitude de groupe adéquates pour cette approche. Autrement, la volonté profondément enracinée d'analyser ce qui ne va pas s'étendra au reste du travail.

ÉTAPE 1 : mise en place (5 minutes)

Demandez aux étudiantes et étudiants de choisir une ou un partenaire pour un exercice en paires (ou parcourez le groupe pour désigner les paires).

ÉTAPE 2 : partage d'un succès (15 minutes)

Demandez aux étudiantes et étudiants de parler brièvement à leur partenaire de la journée la plus réussie/satisfaisante de leur carrière de recherche, de projets ou d'apprentissage. La/le partenaire doit alors explorer les raisons qui expliquent cela (« les racines du succès »). Les étudiantes et étudiants disposent de 5 minutes pour cet exercice et doivent ensuite échanger les rôles pour les 5 minutes suivantes. Assurez-vous que chacun est prêt à retourner en classe pour décrire le succès de sa/son partenaire.

ÉTAPE 3 : présentation en plénière (15 à 20 minutes)

Chacune des paires présente le fruit de sa discussion à l'ensemble du groupe.

ÉTAPE 4 : présentation des « quatre D » (10 à 20 minutes)

L'animatrice ou l'animateur présente le cycle des « quatre D » (voir ci-dessous) et demande aux étudiantes et étudiants d'examiner comment cela a pu enrichir leur analyse des facteurs du succès.

Les quatre « D »

1. La découverte (*Discovery*) – poser des questions positives, rechercher ce qui fonctionne, ce qui donne du pouvoir, ce qui donne vie à notre groupe ou communauté, identifier quand nous sommes-nous sentis particulièrement stimulés.
2. Le rêve (*Dream*) – visionner ce qui pourrait être, où nous voulons aller.

3. La conception (*Design*) – établir un plan d'action basé sur ce que nous pouvons faire et prendre des engagements personnels.
4. L'action (*Delivery*) – commencer maintenant à agir.

ÉTAPE 5 : *remue-méninges (20 minutes)*

Cette activité optionnelle implique toute la classe et consiste à partir d'un problème pertinent ou courant pour réaliser un exercice général de remue-méninges au moyen des quatre éléments cités.

À la fin de cette activité, identifiez au sein d'autres activités ou exercices de terrain des occasions qui permettent d'appliquer cette approche (voir les activités plus bas).

Activité 7 : Planification appréciative fondée sur les forces pour le travail de terrain en groupe

Cette activité est très utile pour renforcer les enseignements acquis de l'activité précédente et les appliquer dans le contexte de la planification de l'interaction communautaire. Les questions suivantes ont pour but d'encourager à approcher le travail de terrain et à s'y engager de façon appréciative, au lieu de prendre l'approche traditionnelle d'identification et de résolution de problèmes.

Instructions

Demandez aux étudiantes et étudiants de travailler en groupes ou individuellement sur les points suivants :

- Quelles sont les forces de votre groupe vous permettant de vous orienter vers les tâches du jour et de les mener à bien ?
- Établir une liste des forces du groupe liées à la « tête », aux « mains » et au « cœur ».
- Quelles sont les ressources disponibles ?
- De quels « rôles » bénéficie votre équipe pour les besoins de cette discussion ?
- Qui doit faire quoi ? Et à quel moment ?
- Quand votre responsabilité débute-t-elle et prend-elle fin à l'égard de la discussion de l'après-midi ?
- Quel est le rapport entre ces questions et les questions de réflexion : Quoi ? Et alors ? Que faisons-nous maintenant ?
- Comment le fait de réfléchir aux forces de votre groupe contribue-t-il à votre compréhension des forces de la communauté avec laquelle vous vous apprêtez à interagir ou que vous êtes sur le point de visiter ?

Une ressource utile pour cette activité pourrait être le travail « Asset-based Community Development » (développement communautaire basé sur les forces) de McKnight et Kretzman (1996), qui présente une approche pratique et appliquée visant à reconnaître et à faire l'inventaire des forces de la communauté.

Bibliographie spécifique

Berwick D. Education and debate: A primer on leading the improvement of systems. *BMJ*, 1996; 312:619-622.

Brown, V. (2008) *Leonardo's Vision: A guide to collective thinking and action*, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.

Brown, V.A. (2010). *Collective Inquiry and Its Wicked Problems*. Dans : *Tackling Wicked Problems: Through the Transdisciplinary Imagination*. eds V. A. Brown, J. A. Harris and J. Russel: Earthscan.

Cooperrider, D.L., et D. Whitney. 2007. *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Dans : *The Change Handbook: The Definitive Resource on Today's Best Methods for Engaging Whole Systems*, edited by P. Holman, T. Devane et S. Cady: BK Publishers.

Glouberman, S. et B. Zimmerman (2002). *Complicated and Complex Systems: What Would Successful Reform of Medicare Look Like?* Discussion Paper Number 8. Commission on the Future of Healthcare in Canada.

Kirkness V, et Barnhardt R (1991). First Nations and higher education: The four R's - respect, relevance, reciprocity, and responsibility. *Journal of American Indian Education*. 30:1-15.

McKnight, J.L., et J.P. Kretzmann. (1996). *Mapping Community Capacity*. Evanston, IL: Institute for Policy Research, Northwestern University.

Potter, D. 2001. *Appreciative & Traditional Models*. Appreciative Inquiry Commons <http://appreciativeinquiry.case.edu/practice/toolsModelsPPTsDetail.cfm?coid=845>.

Watkins, J., et Stavros J. 2009. *Appreciative inquiry: OD in the Post-Modern Age*. Dans : *Practicing organization development: A guide for leading change*, 3rd, eds W. Rothwell, J. Stavros, R. Sullivan and A. Sullivan. San Francisco, CA Jossey-Bass.

Whitney, D., et Trosten-Bloom A. 2003. *The Power of Appreciative Inquiry: A Practical Guide to Positive Change*. San Francisco: Berrett-Koehler.

SECTION 3 - PERSPECTIVES CRITIQUES ET PRATIQUE RÉFLECTIVE

Description

Cette section explore le rôle de la/du chercheur(e)/professionnel(le) en apprentissage et action participatifs et prend pour assise l'orientation et les activités décrites à la Section 1. Elle s'inspire

fortement des concepts de réflexivité et de pratique réflexive, de même que des expériences personnelles des participantes et participants à la session, afin de mettre en évidence et d'approcher de façon constructive certains défis communs de la pratique participative. Il conviendrait de réserver du temps pour appliquer ces thèmes à des projets de recherche et d'action en cours.

Objectifs d'apprentissage

- Exercer la pensée et la réflexion critiques à l'égard de sa vision du monde et de ses choix de cadres conceptuels, rôles, méthodes et actions
- Réfléchir à des éléments de sa pratique de l'éthique tels que le respect, la réciprocité, la pertinence et la responsabilité (voir Kirkness et Barnhardt, 1991)
- Aborder la théorie critique d'une façon constructive et significative pour les étudiantes et étudiants qui travaillent sur des projets individuels de recherche et d'action

Questions directrices

- Comment la participation de multiples parties intéressées peut-elle répondre aux questions complexes d'écosystèmes et de santé de façon équitable et efficace ?
- Quelles sont les façons préétablies de voir le monde qui sont inhérentes à nos identités disciplinaires, professionnelles, de classe, de genre, de race et de nation ?
- Comment peut-on reconnaître et aborder les préjugés et les suppositions de manière positive et constructive?

Concepts de base

Bien qu'on entérine parfois la participation comme un avantage absolu, les objectifs de participation véritable, équitable ou efficace sont souvent difficiles à saisir. Ils peuvent en outre présenter des obstacles imprévus (Cooke et Kothari, 2001) et avoir des conséquences non désirées, et ce, en dépit des bonnes intentions (De Leeuw et al, sous presse). Il arrive que des processus supposément participatifs aient plutôt l'effet de reproduire ou d'aggraver des iniquités. Tel est par exemple le cas lorsque des assemblées communautaires sont dominées par des individus puissants dont les opinions sont considérées comme représentatives de celles de la communauté, marginalisant ainsi certaines voix, ou encore lorsque des intentions visant supposément à surmonter la différence et la distance dissimulent en réalité des relations de recherche à caractère extractif et colonialiste (De Leeuw et al, sous presse). On utilise en outre parfois la participation afin de faciliter l'acceptation d'un établissement des priorités venant d'en haut, tout en maintenant un sentiment de propriété communautaire, en particulier dans le cas des formes institutionnelles de pratique participative (la Banque mondiale a été critiquée à cet égard). De plus, comme la recherche participative traverse souvent les frontières du pouvoir et du privilège (des chercheurs du nord qui interagissent avec des paysans de pays méridionaux, ou même avec des communautés à l'intérieur des pays nordiques), les suppositions

dominantes quant au fonctionnement du monde – p.ex. des suppositions basées sur la classe sociale, le genre ou la race (Heron, 2007) – risquent d’influencer le déroulement du projet participatif (Kapoor, 2005). De Leeuw et al (sous presse) insistent également sur le fait que la présentation de méthodes participatives spécifiques en tant que « pratiques exemplaires » entraîne le risque que l’on abandonne la pratique indispensable d’une critique continue à l’égard des inégalités de pouvoir, si souvent inhérentes aux relations entre chercheur(e)s et participant(e)s.

En réaction à ces dangers potentiels, une attention grandissante s’est développée à l’égard d’approches, pratiques et orientations susceptibles de favoriser une méthode plus nuancée et moins naïve, ainsi qu’une saine critique des objectifs grandioses poursuivis par la recherche participative et l’apprentissage et l’action participatifs. Une de ces approches consiste à reconnaître de manière explicite les pièges rencontrés dans d’autres projets participatifs et de concevoir la recherche en tenant compte de ces derniers (p.ex. Klassen et al., 2008). Des processus visant à orienter, de façon formelle et méthodique, la réflexion des chercheur(e)s et des professionnel(le)s (p. ex. Boutilier et Mason, 2007) peuvent contribuer à guider l’identification productive de la positionnalité du chercheur, comme en sont capables les perspectives théoriques critiques – les théories féministes, marxistes et postcoloniales, par exemple (voir l’activité « Club du journal de réflexion » plus bas). De Leeuw et al. (sous presse) tiennent aussi compte du rôle de l’amitié qui se développe dans le cadre de projets de recherche participatifs à base communautaire. Ils l’envisagent en tant qu’espace à l’intérieur duquel il est possible de développer et articuler une compréhension plus critique et nuancée des tensions courantes inhérentes à la recherche participative à base communautaire.

Dans une analyse de ce genre, Kapoor (2005) suggère les approches suivantes pour des projets de développement international participatifs, avec un intérêt pour l’apprentissage et l’action participatifs de façon plus générale :

- Rendre publiques les manières dont notre participation peut représenter nos propres intérêts.
- Relier des projets à l’échelle de la communauté sur des sujets tels que la santé et l’environnement aux changements dans les structures économiques et politiques, lesquels restreignent souvent les résultats susceptibles d’être obtenus au niveau de la communauté.
- Relier les processus de recherche et d’apprentissage participatifs aux mouvements sociaux démocratiques plus larges en vue de rendre la société participative (et non un seul projet de recherche).
- Être conscient que des communautés ou des individus véritablement émancipés pourraient « détourner » ou « contrôler » le déroulement d’un processus participatif particulier, et que ce contrôle pourrait en fin de compte constituer un succès. Un défi fondamental lorsqu’on s’engage dans une perspective critique de la participation – ou plus généralement de la recherche – est de le faire de façon constructive et non paralysante (voir aussi Session 2).

Exemples

L’article de Klassen et al. (2008) présente un projet réalisé au Honduras qui fait usage de perspectives critiques et les intègre à la méthodologie. Bien qu’il ne soit pas à proprement dit réflexif, il pourrait

servir de base pour quelques questions de discussion intéressantes. Dans *Participation : The new tyranny?*, Cooke et Kothari (2001) offrent pour leur part de nombreuses perspectives critiques sur la participation, avec exemples à l'appui (Cooke et Kothari, 2001). Il est également possible de prendre pour exemples les propres expériences de participation du personnel enseignant et des étudiantes et étudiants – puisqu'il est presque certain que ces derniers auront été troublés par des incohérences dans les projets (recherche, travail bénévole, etc.) auxquels elles ou ils ont participé dans le passé. Cette activité peut être reliée à l'activité « Récits derrière les récits » décrite plus haut, ou encore être utilisée comme point de départ.

Liens

Puisque les thèmes de perspectives critiques et de réflexivité sont transversaux (c'est-à-dire applicables à toutes les dimensions possibles d'un projet en écosanté, qu'il soit associé à la transdisciplinarité, la complexité, l'échelle, le genre, la gestion de bassin versant, etc.), on peut faire des liens entre cette section et tout autre module.

Une suggestion consiste à ce que les animatrices et animateurs ou instructrices et instructeurs observent le groupe ainsi que la progression du cours et qu'ils s'appuient sur le contexte spécifique du cours afin d'explorer les questions issues de ce module de façon située. En choisissant des questions pour le journal de réflexion, des exercices de terrain et des études de cas en lien avec les éléments des discussions en classe, ils permettront aux étudiantes et étudiants d'explorer ces thèmes plus profondément. Le fait de placer cette session à la suite des activités de la section 2 sur l'investigation appréciative fournit une excellente occasion d'explorer l'idée importante selon laquelle les approches appréciatives ne présentent pas que des points positifs, mais qu'elles doivent plutôt s'accompagner d'une critique et de réflexions aidant à obtenir une compréhension plus nuancée des relations entre la participation et la recherche.

Tracer des liens avec le module Genre peut susciter des discussions utiles sur les façons particulières de voir le monde, le pouvoir, le privilège, etc. La section 4 de ce module qui traite de la collaboration avec les communautés autochtones est également très pertinente. Enfin, le prochain module, qui porte sur les politiques, l'écologie politique et la pensée politique, établira des liens clairs avec cette section, en ce sens qu'il permettra une exploration plus poussée des structures de pouvoir qui ont tendance à diviser les chercheur(e)s et les participant(e)s et à structurer la manière dont les différents acteurs dans une collaboration d'écosanté perçoivent le monde et leur place dans ce monde.

Activités

Activité 8 : Club de lecture

ÉTAPE 1 : *discussion (35 minutes)*

Animez une discussion de type « club de lecture » au sujet des lectures requises (Kapoor, 2005), orientée par les questions suivantes :

- Que dit l'article ? (il s'agit de résumer rapidement en guise de rappel et pour clarifier toute terminologie pouvant porter à confusion)

- Quels sont les arguments de l'auteur(e) soutenant ses déclarations ? Sa logique est-elle bonne ? Comment la méthodologie de l'article peut-elle être comparée aux domaines disciplinaires représentés dans le groupe d'étudiantes et d'étudiants ?
- Quelles réactions l'article suscite-t-il, intellectuellement ou émotionnellement ?
- Quelle est la pertinence des thèmes soulevés dans l'article pour la recherche en écosanté ?

ÉTAPE 2 : *vue d'ensemble et séparation en groupes de trois (5 minutes)*

Faire des liens avec ses propres expériences.

ÉTAPE 3 : *discussion en petits groupes (35 minutes)*

Demandez aux groupes de relier les thèmes traités dans l'article à leurs projets de recherche individuels et/ou leur expérience personnelle. Les questions principales qui doivent orienter leur discussion sont « que faire maintenant ? » ou « comment ? » aller de l'avant de façon constructive à partir des perspectives critiques exposées dans la lecture.

Les ordinateurs portables ou tableaux papier peuvent être utilisés pour inscrire les points essentiels de façon à ce que les étudiantes et étudiants puissent faire leur rapport en plénière.

ÉTAPE 4 : *discussion plénière (20 minutes)*

Les groupes partagent les points essentiels soulevés pendant le travail en petits groupes devant l'assemblée plénière. Bien entendu, conformément au thème du « détournement du développement participatif » discuté dans l'article, la structure de la session sera flexible.

Bibliographie spécifique

Boutilier, Marie et Mason, Robin (2007) The reflexive practitioner in health promotion: From reflection to reflexivity. Dans Michel O'Neill, Ann Pederson, Sophie Dupere, Irving Rootman (eds.) *Health promotion in Canada: Critical perspectives*. Toronto, Canadian Scholars' Press: 301-316.

Classen L, Humphries S, Fitzsimmons J, et Kaaria S (2008). Opening Participatory Spaces for the Most Marginal: Learning from Collective Action in the Honduran Hillsides. *World Development* 36:2402–2420.

Kapoor, I (2005) Participatory Development, Complicity and Desire. *Third World Quarterly* 26(8): 1203-1220.

Autres travaux cités dans la section 3

Cooke aet Kothari (2001). *Participation: The new tyranny?* Zed Books, London.

de Leeuw, S., Cameron E. S. et Greenwood M. L. (2012). "Participatory, Community-Based Research, Indigenous Geographies, and the Spaces of Friendship: Sites of Critical Engagement." *Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*.

Heron, B (2007). *Desire for development : whiteness, gender, and the helping imperative*. Wilfred Laurier University Press, Waterloo ON.

Kirkness V, et Barnhardt R (1991). First Nations and higher education: The four R's - respect, relevance, reciprocity, and responsibility. *Journal of American Indian Education*. 30:1-15.

SECTION 4 - COLLABORER AVEC LES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES ET LA TRADITION DU CERCLE DE TRAVAIL

Description

Cette section explore les complexités de la collaboration avec les communautés autochtones. Elle invite les participantes et participants à examiner leurs propres positions et relations à l'égard des peuples autochtones du Canada et de l'ensemble des communautés autochtones. Ils sont initiés au cercle de travail (Graveline, 1998), une tradition autochtone qui sert au dialogue collectif et à la résolution de conflits. Il convient de consacrer du temps pour l'application des thèmes issus des lectures et discussions aux projets de recherche et d'action courants.

Objectifs d'apprentissage

- Développer une sensibilité et une compréhension en regard des complexités historiques et contemporaines des réalités socioécologiques des peuples autochtones, des relations entre les peuples autochtones et occidentaux ainsi que de la colonisation socioécologique continue et des mouvements de résistance autochtones
- Examiner ses propres identité et position par rapport aux communautés autochtones
- Décrire l'expérience de l'engagement dans une pratique culturelle de cercle de travail Anishnaabe

Questions directrices

- Pourquoi les alliances interculturelles sont-elles importantes dans un contexte d'écosanté et quels sont les défis liés à l'établissement de relations de collaboration avec des communautés autochtones ?
- Comment nos positions et nos visions du monde personnelles sont-elles impliquées dans le processus visant à construire des relations de collaboration interculturelles ?
- De quelles manières l'eurocentrisme et les systèmes de colonisation historiques et

contemporains affectent-ils la collaboration avec les communautés autochtones ?

- Comment pouvons-nous intégrer d'autres modes de connaissance culturels à la pratique de l'écosanté, sans pour autant tomber dans l'appropriation intellectuelle bénéficiant surtout aux chercheuses et chercheurs non autochtones ?

Concepts de base

Vers la collaboration interculturelle : aborder l'eurocentrisme

Susan Dion (2009) avance que l'une des explications de la prévalence de l'ignorance, du racisme et de l'eurocentrisme persistants est le fait que de nombreuses populations non autochtones se mettent en position de « parfaits étrangers » face aux peuples autochtones. Il s'agit là d'une position d'ignorance inexcusable des peuples non autochtones qui croient (à tort) que les peuples autochtones n'ont strictement rien à voir avec eux. Au contraire, tous les Canadiens et Canadiennes vivent sur les territoires autochtones traditionnels, en relation avec les peuples autochtones, influencés par ces derniers et par leurs cultures. Le phénomène du parfait étranger évoqué par Dion décrit comment de nombreux Canadiens et Canadiennes non autochtones ne reconnaissent pas, ou choisissent d'ignorer cette position. Ceux et celles qui prétendent à ce statut de parfait étranger le font souvent en étant conscient(e)s des dangers de reproduire des stéréotypes erronés, mais en craignant en même temps de faire des erreurs de nature culturelle, d'offenser les peuples autochtones ou de remettre en question le statu quo.

Toutefois, bien que les chercheuses et chercheurs euro-canadien(ne)s et autres professionnelles et professionnels de l'écosanté issus de l'idéologie dominante (« mainstream ») se doivent d'être conscients de l'omniprésence de l'eurocentrisme, puisque « l'eurocentrisme est une conscience dans laquelle nous avons tous baigné » (Battiste, 2000, p. 124). Joanne Tompkins (2002) a apporté une contribution importante au discours sur la collaboration interculturelle respectueuse en travaillant avec des éducateurs ruraux de l'Est du Canada, étudiant leurs processus consistant à « apprendre à voir ce qu'ils ne peuvent voir » (p.1). Ses recherches ont montré que ce processus implique un travail intrapersonnel et interpersonnel dans une atmosphère de confiance et d'ouverture. Dans ce contexte, les participantes et participants ont appris à nommer le pouvoir et le privilège, à écouter des voix qui sont d'habitude tuées et à bâtir des relations par le biais un processus qui requiert de prendre des risques et de se positionner comme élève en formation continue. De façon similaire, Root (2010) a découvert que pour les peuples occidentaux, la décolonisation est un processus complexe qui implique d'apprendre à reconnaître et à confronter l'eurocentrisme personnel et systémique ainsi que le privilège occidental, de faire l'expérience de la culture et des modes d'enseignement autochtones, de bâtir des relations positives avec les peuples autochtones et leurs pairs non autochtones et de passer du temps sur le territoire.

Complexité de la collaboration et des alliances interculturelles

Un certain nombre de chercheuses et chercheurs autochtones respectés sur le plan international suggèrent que les personnes non autochtones ont un rôle à jouer à l'intérieur du processus de restauration de la justice pour les peuples autochtones. À titre d'exemple, le chercheur maori Graham

Smith (2009) appelle à la collaboration tous les contributeurs dont le travail respecte les savoirs autochtones, alors que Russell Bishop (2005), maori également, avance qu'au lieu de penser en termes de personnes intérieures et extérieures aux peuples autochtones, on pourrait aborder les préoccupations de ces derniers en impliquant tous ceux et celles dont le travail met en œuvre leur autodétermination. En outre, Leanne Simpson (2010) affirme que les alliances, les partenariats et les solidarités font depuis longtemps partie (et continueront de faire partie) des outils qu'utilisent les mouvements autochtones pour la justice.

La collaboration interculturelle, qui tente de parcourir et comprendre les perspectives interreliées des peuples autochtones et non autochtones, est sans doute marquée de tensions et présente des dilemmes éthiques importants pour les chercheur(e)s et professionnel(le)s de l'écosanté. Pour exemple, voici les défis auxquels Celia Haig-Brown (dans Fitznor, Haig-Brown, et Moses, 2000) se décrit confrontée, en tant que chercheuse de race blanche :

« En tant que femme blanche je remets constamment en question la possibilité de travailler respectueusement... Toujours consciente du danger de simplement "mieux coloniser", je m'interroge sur les possibilités de la décolonisation : les interstices de l'appropriation et de l'apprentissage, de la réciprocité et de l'exploitation. » (p. 76).

De façon similaire, Alison Jones (2008) se demande si son enthousiasme de blanche/colonisatrice pour la collaboration n'est pas « une exigence impérialiste involontaire – et par conséquent, ne risque pas de renforcer les impulsions mêmes qu'elle cherche à combattre » (p. 471). Pourtant, au lieu de rejeter la collaboration entre autochtones et non autochtones, elle en appelle à la repenser de façon critique, proposant une « relation incertaine basée sur apprendre (au sujet de la différence) de l'Autre, plutôt qu'apprendre à propos de l'autre » (p. 471). Une telle complexité peut en partie expliquer pourquoi Simpson (2010) prétend qu'il est important de considérer la nature des relations collaboratives ainsi que les divers rôles et responsabilités pour être en mesure d'éviter les tensions et les malentendus.

Dans son livre fondateur « Becoming an Ally » (devenir un allié) paru en 2002, Anne Bishop définit un allié comme « un membre d'un groupe oppresseur qui travaille à supprimer la forme d'oppression qui lui donne un privilège » (p. 12). Elle avance que les alliés potentiels doivent comprendre à la fois les natures systémique et personnelle de l'oppression. Elle déclare que le processus menant à devenir un allié implique de prendre conscience des liens entre toutes les oppressions, de même que de guérir des expériences personnelles d'oppression et des sentiments de culpabilité associés à l'héritage d'une tradition d'oppression.

Très récemment, plusieurs chercheuses et chercheurs ont commencé à élargir le discours portant spécifiquement sur les alliances entre Autochtones et Non-autochtones. On peut citer Jen Margaret (2010), qui a étudié les expériences des Non-autochtones nord-américains oeuvrant comme alliés ; Margaret Kovach (2010), qui a exploré l'intégration par des éducatrices ou éducateurs non autochtones de pédagogies respectueuses du savoir autochtone ; Lynne Davies (2010), dont l'ouvrage récent *Alliances* offre une vaste collection d'articles rédigés par des auteures et auteurs autochtones et non-autochtones qui tentent de réimaginer les relations Autochtones – Non-autochtones. D'autres études sont en cours, y compris le travail doctoral de Greg Lowan (2011), qui explore le concept de « métissage

écologique » et qui cherche à comprendre les exemples historiques et contemporains de collaboration interculturelle positive entre les peuples autochtones et non-autochtones.

L'étude de Jen Margaret citée ci-dessus relate les expériences de dix-huit individus nord-américains qui « ont travaillé comme alliés à soutenir les luttes des peuples autochtones et/ou se sont engagés contre le racisme ». Les participantes et participants ont travaillé dans des contextes variés incluant des programmes universitaires d'études autochtones ainsi que des organismes religieux, communautaires et de droits de la personne. Margaret a constaté que le processus de construction d'alliances est une tâche complexe. Elle avance « qu'être un allié est une pratique et un processus – non une identité. C'est une pratique continue que l'on apprend et que l'on développe avec l'expérience ». Elle affirme que les alliances sont basées sur les relations et sont contextuelles. Une conclusion fondamentale de son étude est que les alliés non autochtones doivent reconnaître et comprendre l'idéologie blanche et coloniale dominante. Cela va dans le même sens que les conclusions de Root (2010), selon lesquelles apprendre à reconnaître des exemples de plus en plus subtils d'eurocentrisme constitue un élément important de la construction de relations interculturelles respectueuses. De façon similaire à Tompkins et Dion (communication personnelle) et Root (2010), Margaret suggère que les peuples autochtones et non-autochtones doivent travailler aux processus de décolonisation à la fois de concert et séparément. Cela va de pair avec la proposition de De Leeuw et al. sur la valorisation de l'amitié, extérieure aux relations de collaboration et de recherche, en tant qu' « espace pour confronter les dimensions éthiques, politiques et intellectuelles de la recherche participative à base communautaire, en particulier alors que celle-ci gagne de l'importance... comme moyen de mener des recherches avec les peuples autochtones » (sous presse).

Déterminer quand il est préférable de travailler ensemble ou séparément peut constituer un défi. Graveline (1998) distingue les différentes raisons pour travailler parfois ensemble, et d'autres fois séparément : « Alors que l'homogénéité peut encourager la révélation de soi, l'hétérogénéité dans le groupe permet l'expérience de la différence nécessaire pour remettre en question l'hégémonie ». Ces conclusions semblent indiquer que la conscience de soi et la réflexivité critiques seraient des attributs importants d'alliés potentiels.

Kovach (2010), une chercheuse autochtone respectée, a quant à elle étudié un corps professoral de l'University of Saskatchewan, composé de onze membres non autochtones, travaillant comme alliés dans un cadre universitaire par l'intégration d'une « pédagogie ouverte au savoir autochtone » dans leurs cours. Elle a examiné les raisons qui les ont motivés à inclure des savoirs autochtones dans leurs programmes, ainsi que les défis personnels et systémiques auxquels elles/ils ont dû faire face. Elle a exploré la façon dont elles/ils ont pu aider tant les étudiantes et étudiants autochtones que non autochtones à apprendre sur des manières autochtones de connaître ainsi que le type d'aide ou de support qu'elles/ils estimaient nécessaire afin d'y parvenir. Kovach a conclu que le mentorat avec des Anciennes/Anciens ou des conseillères/conseillers culturel(le)s ainsi qu'au travers d'expériences de co-enseignement relationnel avec un corps professoral autochtone constituait une voie importante d'apprentissage pour les étudiantes et étudiants non-autochtones. Les participantes et participants de l'étude ont indiqué que leurs processus d'adoption d'une pédagogie ouverte au savoir autochtone impliquaient d'apprendre au sujet des questions autochtones, de prendre la responsabilité de

s'instruire sur les traditions culturelles autochtones et de rassembler des ressources, ainsi que de s'engager activement auprès des peuples autochtones.

Les études de Margaret et Kovach aident à conceptualiser ce que signifie être un allié non autochtone des peuples autochtones et à identifier les défis et les embûches de cette entreprise. Dans leurs études, la plupart des individus semblent travailler dans le cadre de relations respectueuses ayant été nourries au fil du temps. Il demeure qu'avoir l'intention de devenir un allié n'assure pas forcément le respect (Gorski, 2008). Les tentatives d'alliances peuvent parfois perpétuer involontairement des relations coloniales, puisque des coalitions et des alliances existent dans une société plus large dominée par l'eurocentrisme et un colonialisme perpétuel. Celles et ceux qui sont issus de la culture dominante et qui tentent de devenir des alliés peuvent être inconscients du fait qu'ils interagissent avec leurs collègues autochtones par des moyens qui font abstraction des valeurs, des traditions et des normes sociales autochtones (Davies et Shpuniarsky, 2010). Davies a constaté que l'établissement de relations requiert une période prolongée pendant laquelle le respect et la confiance sont favorisés. Elle affirme que le respect doit être démontré à travers des interactions quotidiennes telles que suivre les protocoles d'ouverture au moment d'entrer dans une communauté, participer aux cérémonies et aux prières d'ouverture au début d'une rencontre, remercier et reconnaître la nation dont les terres sont hôtes de la réunion, offrir des honoraires aux Anciens à qui on a demandé de participer à une réunion, respecter les protocoles locaux d'interaction...

Par ailleurs, Davies et Shpuniarsky se sont rendu compte qu'en plus de la collaboration, la construction de relations d'alliés implique également le respect de la différence, la compréhension du privilège, l'apprentissage au sujet des relations historiques entre Autochtones et Non-autochtones et la reconnaissance de l'héritage colonial.

Exemples et liens

Comme dans les sections précédentes, les membres de l'équipe d'enseignement sont fortement encouragés à trouver des exemples issus de leurs propres expériences pour appuyer l'exploration des thèmes clés qu'on pourrait soulever dans le cadre de ce sujet. Il ne faut pas s'attendre à trouver des réponses à ces questions complexes. Vu la nature sensible de ces questions et les préoccupations possibles à leur égard, il serait opportun d'anticiper et de réfléchir à des réponses aux questions suivantes avant d'animer une discussion avec les étudiantes et étudiants :

- Comment une étudiante ou un étudiant académique/des cycles supérieurs peut-elle/il « oeuvrer à mettre fin à cette forme d'oppression qui lui donne un privilège » ?
- Comment les approches de l'écosanté peuvent contribuer à aller au-delà de la sensibilité culturelle et du respect de la connaissance autochtone pour réellement remettre en question les structures de pouvoir politiques et économiques qui marginalisent les Autochtones et privilégient les types de personnes qui finissent par occuper les postes académiques ?
- Comment les académiques peuvent-elles/ils défier de façon significative ces structures de pouvoir dont elles/ils ont bénéficié et dont elles/ils font partie, mais qui perpétuent les problèmes et les injustices sous « investigation » ?

- Est-ce que le fait de suivre une formation d'études supérieures et une carrière dans le monde académique ou dans le secteur public au Canada signifie forcément qu'on encourage les structures de pouvoir qui marginalisent les personnes autochtones ?

L'exploration de questions telles que celles-ci peut être reliée à la section précédente sur les perspectives critiques, par exemple à la suggestion de Kapoor (2005) selon laquelle le développement participatif est relié à des mouvements sociaux démocratiques plus larges, ainsi qu'à la proposition de De Leeuw et al. de cultiver des amitiés avec des pairs avec qui il est possible de s'engager activement pour remettre en question, investiguer et explorer ces types de tensions.

Activités

Activité 9 : Cercle de travail pour le développement communautaire (par Kaaren Dannemann)

REMARQUE : Suite au premier cercle d'introduction, d'autres cercles peuvent être réalisés afin de poursuivre la discussion au sujet des réactions relatives aux lectures, des expériences de collaboration avec des communautés autochtones vécues par les participantes et participants, des identités propres de ces derniers et/ou de la relationnalité avec les peuples autochtones. Le cercle de travail demande du temps et prend tout son sens lorsqu'on ne précipite pas les choses. Dans le contexte présent, avec un groupe de 15 à 20 personnes, deux ou trois tours du cercle de travail peuvent s'étendre sur une à deux heures, selon la quantité d'information partagée.

Dannemann déclare que :

« Le cercle de travail est un outil important pour les réunions de groupe, une manière importante de communiquer de façon à obtenir un consensus. Dans le cercle, personne n'est plus important ou moins important que les autres, tout le monde est égal. Si quelqu'un rejoint le cercle, ce dernier s'ajuste simplement pour lui faire une place.

J'aime commencer le cercle de travail par une cérémonie de la sauge, du foin d'odeur ou du cèdre, tout en expliquant à quoi cela sert et en permettant à toute personne qui le désire de participer. Ce moment cérémoniel est un temps de préparation au travail à venir, un temps de prière. Je prie généralement pour avoir l'esprit et le cœur ouverts, la capacité de bien m'exprimer, de parler, d'écouter et de voir d'une bonne manière. En vue d'éviter l'appropriation ou la fausse représentation culturelles, les personnes qui ont peu de familiarité avec ce type de cérémonie peuvent inviter un Ancien ou une Ancienne ou un autre membre issu de la communauté autochtone à la diriger. Cette invitation doit être précédée d'un don de tabac. En outre, vous pouvez trouver votre propre façon de favoriser l'ouverture des cœurs et des esprits et de souhaiter que soit créée une atmosphère où chacun est capable de parler, d'écouter et de participer d'une bonne manière.

Il peut être approprié de commencer par un exercice au cours duquel l'animatrice/animateur, l'instructrice/instructeur ou celle ou celui qui préside s'assoit au milieu du cercle et demande à chaque participante et participant de dessiner son portrait, pendant 5 à 10 minutes. Les dessins

sont ensuite affichés sur un mur ou sur une table, chacun pouvant les regarder et partager ses commentaires et ses rires. Certaines personnes sont gentilles. D'autres sont plus réalistes et saisissent les parties et les angles qui sont moins flatteurs ! Il est recommandé d'expliquer la leçon de cet exercice, à savoir réaliser que bien que tous les portraits soient différents, ils reflètent tous une seule chose, chaque dessin représentant le sujet selon le point de vue et le talent de la personne qui l'a fait. Et AUCUN dessin n'est faux. Il s'agit d'une question de perspectives différentes. Il en est de même pour nos opinions, nos croyances et nos visions – elles sont différentes, car nous avons tous eu des expériences de vie différentes à des endroits et à des moments différents. On demande alors au groupe de se souvenir de cet exercice durant le cercle de travail.

Il est nécessaire d'expliquer comment on conduit le cercle de travail. On utilise une pierre ou un bâton « de parole » et seule la personne qui détient cet objet peut parler. Les autres doivent écouter attentivement et respectueusement. Il ne peut y avoir de commentaires ou de discussions secondaires. On demande aux gens de ne pas tenter de formuler à l'avance ce qu'elles/ils vont dire, mais de simplement écouter et d'avoir confiance dans le fait que lorsque la pierre leur parviendra, elles/ils diront ce qu'il faut dire. La pierre voyagera au sein du cercle dans le sens horaire sur les terres Anishnaabe, mais dans le sens antihoraire sur le territoire Haudenosaunee. De cette façon, tout le monde a sa chance de tenir la pierre, de parler, et d'être écouté. Chacun est encouragé à s'exprimer, mais personne n'y est obligé, la pierre pouvant simplement être passée à la prochaine personne. Il convient d'inviter les participantes et participants à parler de leurs propres expériences, à partager leurs sentiments de sorte que les autres ne jugent pas et ne démolissent pas la personne qui s'exprime ou ses opinions. Ce moment offre une bonne occasion pour réaliser un exercice rapide durant lequel sont notés sur un tableau papier tous les sentiments différents que nous pouvons ressentir. Nous remplissons normalement la feuille entière plutôt facilement.

Au cours du premier tour de cercle, chacun est invité à se présenter et à partager ce qu'il ressent à cet instant. C'est simple et cela permet de comprendre le fonctionnement du cercle. Après ce premier cercle, je donne normalement quelques exemples illustrant comment le cercle de travail a fonctionné pour moi. L'un de ceux que j'aime employer est celui d'une réunion de famille organisée en vue de présenter le plan que j'avais en tête pour un court projet. Nous avons utilisé un cercle pour cette réunion. Après une cérémonie de la sauge et une prière, j'ai initié le cercle en exposant mon plan et en passant la pierre à la personne qui était à ma gauche. J'ai écouté attentivement chaque personne présenter ses préoccupations et ses suggestions. Lorsque la pierre m'est revenue, on ne pouvait plus identifier le plan comme étant seulement le mien, mais j'étais parfaitement heureuse du nouveau plan.

Il avait évolué en fonction de la participation de tout le monde et à l'issue du processus, tout le monde était content et enthousiaste à propos du plan. Nous étions tous du même avis. Nous avons atteint un consensus. C'est là la magie, la merveille et la promesse du cercle de travail.

Bibliographie spécifique

Davies, L. et Shpuniarsky, H. (2010). The Spirit of Relationships: What we have learned about Indigenous-non-Indigenous alliances and coalitions. Dans L. Davies (Ed.), *Alliances: Re/Envisioning Indigenous-non-Indigenous Relationships* (pp. 334-348). Toronto: University of Toronto Press.

Margaret, J. (2010). Working as Allies: Winston Churchill fellowship report:

<http://awea.org.nz/sites/default/files/Jen%20Margaret%20-%20Working%20as%20allies%202010.pdf>

Bishop, A. (2002). *Becoming an ally*. (2nd Ed.). Toronto: Fernwood.

Autres travaux cités dans la section 4

Battiste, M. (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver: University of British Columbia Press.

Bishop, R. (2005). Chapter 5: Kaupapa Maori Approach. Dans N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Third Edition* (pp. 109-138). Thousand Oaks: Sage.

de Leeuw, S., Cameron E. S. et Greenwood M. L. (in press). "Participatory, Community-Based Research, Indigenous Geographies, and the Spaces of Friendship: Sites of Critical Engagement." *Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*.

Davies, L. (2010). Introduction. Dans L. Davies (Ed.), *Alliances: Re/envisioning Indigenous-non-Indigenous relationships* (pp 1-12). Toronto: University of Toronto Press.

Dion, S. (2009). *Braiding Histories: Learning from Aboriginal peoples' experiences and perspectives*. Vancouver: UBC Press.

Fitznor, L., Haig-Brown, C. et Moses, L. (2000). *Editorial: (De)colonizing academe: Knowing our relations*. Canadian Journal of Native Education, 24(2), 75-81.

Gorski, P. (2008). *Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education*. Intercultural Education, 19(6), 515-525.

Graveline, F.J. (1998). *Circle works: Transforming eurocentric consciousness*. Halifax: Fernwood.

Jones, A. et Jenkins, K. (2008). Rethinking Collaboration: Working the Indigene-colonizer hyphen. In K.

Denzin, Y. Lincoln, et L. Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, (pp. 471-486). Thousand Oaks: Sage Publications.

Kovach, M. (2010). *Toward an IK-friendly pedagogy in mainstream classrooms*. University of Saskatchewan.

<http://www.usask.ca/education/Aboriginal/downloads/ik-friendly-pedagogy.pdf>

Lowan, G. (2011). Ecological Metissage: Exploring the third space in outdoor and environmental education. *Pathways: Journal of Outdoor Educators of Ontario*, 23(2), p 10-15.

Root, E. (2010) This land is our land? This Land is your land: The decolonizing journeys of White outdoor environmental educators. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13.

Simpson, L. (2010). First Words. Dans L. Davies (Ed.), *Alliances: Re/Envisioning Indigenous-non-Indigenous Relationships* (pp. xiii-xiv). Toronto: University of Toronto Press.

Smith, G. (2009). *The Future of Indigenous Knowledge*. Professional Development Seminar: American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, California (April 17).

Tompkins, J. (2002). Learning to see what they can't: Decolonizing perspectives on Indigenous education. *McGill Journal of Education*, 37(3), 405-4.

SECTION 5 - PASSER DES CONNAISSANCES À L'ACTION : « ET ALORS? », « QUE FAIRE MAINTENANT? » ET LES RÉPERCUSSIONS DE LA RECHERCHE À DIFFÉRENTS NIVEAUX DU SYSTÈME SOCIOÉCOLOGIQUE

Description

Dans cette section, les étudiantes et étudiants sont mis au défi d'envisager la recherche en écosanté en termes de sa contribution à des objectifs plus larges et de repositionner à nouveau leur travail dans son contexte socioécologique. Alors qu'au cours des sections précédentes, les questions du « quoi ? », du « pourquoi ? » et du « comment ? » de la participation en lien avec la recherche ont été soulevées, cette section présente de nouvelles façons de réfléchir aux questions « et alors ? » ainsi que « que faire maintenant ? »

Il est proposé aux étudiantes et étudiants de communiquer de manière concise l'importance de leur recherche dans le cadre des systèmes socioécologiques. Puisque le fait d'insister sur les processus participatifs occasionne souvent un « biais social », cette session met l'accent sur le positionnement et la mise en contexte de la recherche en écosanté des étudiantes et étudiants sur le plan de l'écosystème. En tentant de relier leur recherche à d'autres processus sur le plan de l'écosystème, elles et ils seront en mesure de voir comment leur travail peut être adapté ou élargi dans le but d'envisager des implications et une pertinence à différents niveaux de l'écosystème. Par exemple, elles et ils pourraient considérer la façon dont leur problématique de recherche particulière se rattache aux processus écosystémiques dans leur ensemble et aux systèmes socioécologiques, ou examiner s'il pourrait être avantageux que les phases de travail à venir passent d'un contexte social et/ou écologique à un environnement de laboratoire, en vue d'obtenir des renseignements mécanistes qui pourraient plus tard s'avérer pertinents dans des contextes appliqués.

Objectifs d'apprentissage

À la fin de la session, les étudiantes et étudiants seront en mesure de :

- explorer la pertinence et les conséquences de mener une recherche de cycles supérieurs à travers différents niveaux de l'écosystème
- répondre de façon efficace et concise aux questions suivantes : « qui s'en soucie ? », « et

alors ? » et « que faire maintenant ? » dans le contexte de ces différentes échelles

- examiner les implications de leur travail en termes de différentes formes de savoir (en particulier la science de l'intégration, de l'application et de l'engagement)
- discuter des façons selon lesquelles des projets de recherche peuvent ne pas intégrer tous les principes des approches écosystémiques de la santé
- expliquer pourquoi la santé et la résilience des systèmes socioécologiques vont au-delà de la santé de l'espèce humaine et des espèces domestiquées dont nous dépendons directement

Questions directrices

- Quelles espèces sont touchées par les divers niveaux de l'écosystème influencés par votre projet ?
- Comment les humains interagissent-ils avec ces espèces, directement ou indirectement ?
- Comment cela affecte-t-il votre réponse aux questions « Et alors ? » « Qui s'en soucie ? » et « Que faire maintenant ? »
- Quels outils peut-on utiliser pour faire un « zoom avant » ou un « zoom arrière » sur votre recherche ?
- Comment pouvez-vous communiquer certains aspects clés de votre recherche de façon succincte ?

Concepts de base

En s'attardant sur les questions « et alors ? » et « que faire maintenant ? », cette session explore les thèmes soulevés par Charron (2012) en ce qui concerne « la mise en pratique des principes de l'écosanté » :

« Les principes qui précèdent constituent la base servant à mettre en oeuvre la recherche utilisant les approches écosystémiques de la santé. Ils s'appuient sur le fait que les humains et nos systèmes sociaux et économiques sont enchâssés à l'intérieur des écosystèmes, et que ces systèmes couplés socioécologiques se comportent comme des systèmes complexes. L'amélioration de façon durable de la santé des gens grâce à une meilleure interaction avec les écosystèmes nécessite la prise en compte d'un éventail d'acteurs et de processus divers dans la recherche. » (Charron, 2012).

Avec cette idée en tête, cette session ainsi que l'activité exposée plus bas prennent un tournant explicite vers « l'écologique » comme manière de remettre en question l'orientation et le « biais social » qui ont tendance à dominer lorsqu'on met l'accent sur les processus participatifs.

Nous précisons au passage que la formule de cette session a tiré parti des commentaires des étudiantes et étudiants des cours précédents d'écosanté de CoPEH-Canada. Elles et ils ont fait savoir qu'il est facile de « perdre de vue l'écosystème » dans le cadre du travail en écosanté et que la réflexion sur la participation et le passage des connaissances à l'action en écosanté peut – et devrait – prendre en considération de façon explicite « l'implication » des espèces non humaines et les répercussions sur ces dernières.

En vue de promouvoir cette orientation écologique, l'une des lectures requises consiste en un chapitre d'un texte en santé environnementale qui présente les notions fondamentales de l'organisation biologique et des hiérarchies écologiques aux lecteurs qui pourraient ne pas être familiers avec ces idées (Parkes et Weinstein 2004) :

« La hiérarchie écologique se réfère aux niveaux d'organisation en interaction, qui vont des molécules et des cellules, aux organismes individuels, aux populations d'individus d'une seule espèce, aux communautés de multiples populations en interaction, de même qu'aux écosystèmes en entier. Ces hiérarchies sont communes à tous les systèmes vivants. Non seulement elles sont essentielles à l'étude de l'écologie, mais lorsqu'on étudie l'écologie humaine, elles sont aussi familières à notre compréhension de la santé. Alors que les médecins et autres professionnels des soins de la santé ont l'habitude d'observer les interactions systémiques entre les cellules, les organes et la santé des individus, il est du ressort de la recherche et de la pratique en santé publique de comprendre et de réagir aux déterminants de la santé à l'échelle des communautés et des populations (Rose, 1985). Pourtant, bien que les écosystèmes représentent un aspect fondamental de la hiérarchie écologique, le rôle des écosystèmes par rapport à la santé des populations et des communautés (et des systèmes sociaux associés) a souvent été négligé dans notre compréhension du "portrait global" de la santé... Une approche systémique de la hiérarchie écologique part de la base que "les conclusions à un niveau aident à l'étude d'un autre niveau, mais n'expliquent jamais totalement les phénomènes qui se produisent à ce niveau" (Odum, 1971, p5), ce qui conduit à la notion des propriétés émergentes, aux systèmes complexes et à une vision de la science qui tend vers la synthèse plutôt que la réduction (Bertalanffy, 1968; Simon, 1974). Les concepts et la pensée systémiques sont couramment représentés par l'expression "le tout est plus que la somme de ses parties" ». (Parkes et Weinstein, 2004).

L'idée d'encourager la réflexion sur le processus social et le contexte de la participation à travers l'examen des hiérarchies écologiques et de la pensée systémique réaffirme à quel point les principes de l'écosanté sont interreliés. Cette approche met également en évidence les implications pratiques et éthiques qui émergent lorsqu'on fait un zoom avant et un zoom arrière sur n'importe quelle étude en vue d'obtenir des perspectives nouvelles et différentes. Charron insère ce genre de pensée dans un schéma utilisé pour décrire les diverses phases de la recherche en écosanté : « comprendre les relations systémiques » en tant que partie du développement des connaissances ainsi que le défi de la « mise à l'échelle supérieure et extérieure » dans le processus de systématisation.

L'activité qui suit propose aux étudiantes et étudiants d'appréhender la participation et la recherche d'une façon qui examine explicitement l'échelle et les hiérarchies enchevêtrées – notant la possibilité de faire un zoom avant et arrière sur pratiquement tout sujet et reconnaissant la pertinence à partir du niveau cellulaire jusqu'au niveau global. Les différentes phases de l'activité offrent de nouvelles façons d'explorer les idées d'inclusion et d'exclusion à travers la conceptualisation transdisciplinaire et participative, le développement de connaissances, la systématisation et l'intervention et/ou l'action.

Liens

Cette session est reliée à celle relative à la définition de la santé dans le Module Santé, qui aborde différents aspects des systèmes socioécologiques en incluant les multiples espèces, en examinant les espèces dont nous ne faisons pas usage et en tenant compte des aspects biotiques/abiotiques du système (socio-)écologique dans dite définition. Le fait de considérer autant ceux « qui s'en soucient », au-delà des humains, que les liens systémiques plus larges, met en jeu les notions de réciprocité et d'interdépendance traitées dans d'autres modules [Santé, Complexité, Réseaux sociaux, Genre]. Les éléments de la communication présents dans l'activité qui suit peuvent être reliés de manière utile à des activités apparentées portant sur la communication de la recherche.

Activités

Activité 10 : Et alors?

REMARQUE : Pour tirer le meilleur de cette session, il est recommandé de procéder à des lectures préalables (p. ex. Parkes 2004, Woollard 2006, Kidd 2007).

ÉTAPE 1 : présenter l'activité et la tâche (5 minutes)

Présentez les objectifs de cette session et exprimez de façon succincte les idées et les objectifs principaux de votre recherche en guise d'exemple à discuter pour le groupe ; présentez ensuite la tâche à accomplir en petits groupes.

ÉTAPE 2 : discussion de groupe (10 minutes)

En plénière, faites un remue-méninges au sujet des questions « et alors ? » et « qui s'en soucie ? » de la recherche présentée, en portant une attention particulière aux différents niveaux de la hiérarchie écologique et des espèces non humaines. Faites des liens avec le texte de Parkes et Weinstein, 2004. Après avoir exploré l'exemple, créez une ouverture pour que le groupe puisse poser des questions ayant trait à l'objectif de l'exercice et discuter des concepts centraux – y compris la hiérarchie écologique.

Remarque : Lors de l'essai-pilote de ce travail durant le cours d'été en écosanté 2011, une discussion était à l'ordre du jour sur la façon dont la recherche en laboratoire au niveau cellulaire peut toucher différents niveaux du système socioécologique.

ÉTAPE 3 : formation de groupes (5 minutes)

Demandez aux étudiantes et étudiants d'identifier les deux personnes avec lesquelles elles/ils ont eu le moins de contact pendant le cours, dans le but de former des groupes de trois personnes.

ÉTAPE 4 : discussion en groupes autour des recherches des membres (20 minutes)

Chaque membre du groupe présente tour à tour sa recherche de façon succincte. Les deux autres membres écoutent et partagent leurs suggestions sur la façon dont les thèmes présentés peuvent être

adaptés ou élargis afin d'étudier certains aspects du « portrait partiel » ou du « portrait global » de leur travail à différents niveaux de l'écosystème.

ÉTAPE 5 : *compte rendu en plénière (10 minutes)*

Revoquez l'objectif de l'activité. Demandez aux participantes et participants de garder en tête comment ils pourraient mettre à l'échelle leur recherche d'un niveau d'organisation biologique à un autre, vers le haut ou vers le bas, en termes de complexité (à savoir différents niveaux d'organisation biologique). Questions à discuter collectivement :

- Quels types de mots sont utiles lorsque vous parlez à un large auditoire ayant une expérience variable dans le domaine que vous étudiez ?
- Est-ce que le fait de présenter votre recherche en termes simples vous a aidé à relier votre recherche au « portrait global » ?
- A-t-il été facile pour vous de communiquer de manière concise vos principaux objectifs de recherche ?
- Seriez-vous en mesure de présenter votre recherche sous forme de manchette de journal destinée à un public général ?
- Que signifient ces leçons en termes de valorisation de différentes formes de savoir (p. ex. la science de l'intégration, de l'application et de l'engagement) ?

Lectures préalables requises

Charron, D. (2014). La recherche écosanté en pratique : Applications novatrices d'une approche écosystémique de la santé. Ottawa, Canada, Springer, CRDI.

Parkes M et Weinstein P (2004). "An Ecosystems Approach". Chapter 3 Dans Cromar N, Cameron S, Fallowfield H. *Environmental Health in Australia and New Zealand*. Oxford University Press.

Woollard, R.F. (2006). Caring for a common future: medical schools' social accountability. *Medical Education* 40:301-313.

Bibliographie spécifique

Bertalanffy, L. V. (1968). *General Systems Theory*, George Braziller.

Kidd KA, Blanchfield PJ, Mills KH, Palace VP, Evans RE, Lazorchak JM, Flick RW (2007). Collapse of a fish population after exposure to a synthetic estrogen. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2007 May 22;104(21):8897-901.

Odum, E. (1971). *Fundamentals of Ecology*. Philadelphia, W.B. Saunders Company Philadelphia.

Parkes, M.W., et P. Horwitz.(2009). Water, Ecology and Health: Exploring ecosystems as a 'settings' for promoting health and sustainability. *Health Promotion International* 24 (1):94-102.