Répondre aux enjeux de la formation des agents des processus participatifs, catalyseurs de la transition

VERSION PROVISOIRE

Les auteur-e-s sont issu-e-s de deux structures ayant engagé un travail collaboratif sur plusieurs années. La présentation par structure permet de synthétiser les informations :

Chaire en éco-conseil, Université du Québec à Chicoutimi :

- Ian Segers : Éco-conseiller, M.A Éthique : ian1_segers@uqac.ca
- David Tremblay : Éco-conseiller, candidat au doctorat en science de l'environnement : david1_tremblay@uqac.ca

Chaire UNESCO sur la formation de professionnel-le-s du développement durable, Université Bordeaux Montaigne/LAM (laboratoire « Les Afriques dans le Monde », UMR CNRS 5115, Sciences Po Bordeaux) :

- Catherine André : agrégée de Sciences de la Vie, enseignante environnement et développement, catherine.andre@u-bordeaux-montaigne.fr
- Elisabeth Hofmann : enseignante-chercheure, spécialiste en Genre et Développement, elisabeth.hofmann@u-bordeaux-montaigne.fr
- Cheikh Sow : Anthropologue, animateur social, sowwatt@gmail.com
- Rosie Westerveld : formatrice/consultante, rosiewesterveld@yahoo.fr

> « Je suis persuadé qu'un des aspects de la crise de notre siècle est l'état de barbarie de nos idées, l'état de préhistoire de l'esprit humain qui est encore dominé par les concepts, les théories, les doctrines qu'il a produits, exactement comme nous avons pensé que les hommes archaïques étaient dominés par leurs mythes et par leur magie. Nos prédécesseurs avaient des mythologies plus concrètes. Nous subissons, nous, le contrôle de puissances abstraites. » (Morin, 2014)

Notre univers socio-culturel, propulsé par le quadrimoteur science/technique/profit/économie (Morin, 2004) montre des signes de rupture, de sénescence et d'impasse mettant en interrogation le destin de nos civilisations. Pour plusieurs penseurs (Chomsky, 2004; Chossudovsky, 2005; Freitag, 2008; Labrecque, 2008; Morin, 2007; Sachs, 1996) le modèle de développement économique et social dans lequel l'occident évolue depuis la fin du XVIe siècle (Rist, 2001) fait aujourd'hui face à ses apories.

Un consensus international tend à montrer que nous avons atteint ou sommes en voie d'atteindre plusieurs limites: climatiques, sociales, démographiques, écologiques et même économiques (Villeneuve, 2013). Ces constats sont basés sur une information abondante émanant du GIEC, de l'ONU et de scientifiques à travers le monde que d'innombrables rapports de terrains publiés par des ONG comme Médecins sans frontières par exemple.

Certains chercheurs (Bonneuil & Fressoz, 2013, Steffen et coll., 2011) proposent de nommer anthropocène cette Ère dans laquelle nous vivons depuis le moment historique où l'humanité est devenue, avec ses connaissances, ses outils, son agriculture, son industrialisation et son économie une force produisant des transformations majeures dans l'écosphère, au même titre que les grands cycles biogéochimiques. Les changements climatiques d'origine anthropique, la pollution, les

changements d'affectation des sols, les migrations de population, l'acidification des océans, l'urbanisation illustrent aujourd'hui la réalité sombre de l'anthropocène.

L'humain est devenu une force évolutive sans précèdent à l'échelle globale générant des problématiques socio-environnementales complexes. Si l'interdépendance entre notre communauté de destin et l'environnement est une force évolutive, on ne peut plus séparer les mécanismes de l'évolution humaine de leur empreinte sur l'environnement ni l'importance des structures et fonctions écosystémiques comme source et comme vecteur de l'évolution humaine. Cependant, si nous avons le pouvoir de modifier drastiquement les paramètres co-évolutifs, cela commande aussi une responsabilité éthique (Jonas, 1998) dans une stratégie écosophique comme « impératif catégorique de la transformation » (Morin, 2014).

Comme le souligne Guattari,

> « L'humanité devra contracter un mariage de raison et de sentiments avec les multiples rameaux du machinisme, sinon elle risque de sombrer dans le chaos. Un renouveau de la démocratie pourrait avoir pour objectif une gestion pluraliste de l'ensemble de ses composantes machiniques. » (Le Monde diplomatique, octobre 1992, p.26-27)

L'écosophie serait un ainsi un choix éthico-politique pour réassigner l'Homme dans son humanité autour de l'interconnexion des trois Écologies (Guattari, 1989) environnementale, sociale, mentale, car « tout se tient : on ne peut espérer remédier aux atteintes à l'environnement sans modifier l'économie, les structures sociales, l'espace urbain, les habitudes de consommation, les mentalités [...]. C'est ce qui me conduit à parler d'une écosophie qui aurait pour perspective de ne jamais tenir séparées les dimensions matérielles et axiologiques des problèmes considères. » (http://www.editions-lignes.com/FELIX-GUATTARI-ECOSOPHIE.html)

Mais si tout se tient, par quoi commencer ? Quelle méthode pour aborder et répondre au monde complexe et à l'impératif transformationnel, quelles sont les pistes inscrites dans les stratégies porteuses de projets dans lesquels les sociétés contemporaines s'organisent culturellement pour vivre dans et avec la nature tout en constituant des sociétés équitables et responsables pour ses membres actuels et à venir ?

Notre postulat repose sur l'idée suivante : il y a nécessité à former et transformer ensemble vers une métamorphose de la pensée ET une transition dans l'action. Au cœur de cette idée, la participation par le dialogue s'articule comme un moyen (le comment) et une finalité (le pourquoi).

1. Pourquoi la participation ?

La participation est aujourd'hui à la mode. Elle forme une partie intégrante de nombreux dispositifs, à l'instar des Agenda 21 et elle a tendance à se généraliser sous des formes diverses et variées. Un détour par les enjeux auxquels des processus participatifs font communément face permet de mieux cerner les finalités de la participation.

La participation constitue un ensemble de pratiques visant la prise de décisions communes en commun. Un des défis centraux est de pouvoir initier un processus qui dépasse le scénario classique : les différentes parties prenantes et sous-groupes de la population se trouvent ensemble dans une « arène » où chacun-e cherche à défendre son point de vue, à assurer la préservation de ses acquis, à s'ouvrir le moins possible face aux « autres » plus ou moins éloignés dans leurs points de vue et intérêts. La métaphore d'une « lutte » caractérise les positions des parties prenantes : les autres sont vus comme des alliés, des adversaires ou de protagonistes de deuxième ordre. Dans beaucoup de dispositifs « participatifs », on observe que la motivation de construire en commun une décision acceptable pour toutes et tous est dépassée par la volonté de chaque partie de défendre SES intérêts en priorité.

Dans un tel contexte de « lutte » ou du moins de « négociation » entre parties prenantes, on constate que celles-ci n'ont a priori pas les mêmes capacités à s'engager dans un processus participatif. D'une part, leur poids relatif dans le jeu d'acteurs est variable en fonction de certains facteurs : à titre d'exemple, on peut citer le budget et la taille d'une institution, ou les facteurs socio-économico-culturels (plus que le nombre de personnes qui le constituent) d'un sous-groupe de la population. Les facteurs d'alliances jouent également ; certaines parties prenantes bénéficient de soutiens politiques plus importants que d'autres. D'autre part, des facteurs individuels s'ajoutent : tous les individus n'ont pas la même facilité pour prendre la parole en public, par exemple, en fonction de leur niveau d'instruction, mais aussi de leur culture, de leur âge, de leur sexe, etc., sans parler des dimensions plus complexes, telles que la construction d'un argumentaire, la gestion de la controverse, voire du conflit ouvert. Tous ces facteurs se répercutent jusque dans les « arènes » de la participation.

Devant ces constats émerge un risque fondamental auquel les processus participatifs doivent faire face : la reproduction des inégalités et des rapports sociaux de domination qui existent entre les parties prenantes au sein d'un processus participatif.[1] La quasi-généralisation de dispositifs « participatifs » crée une sorte d'injonction à la participation, alors que les différents protagonistes (et leur représentant-e-s présent-e-s) n'ont pas les mêmes attributs pour s'y engager et effectivement « participer » dans le sens d'être considéré dans le processus décisionnel en cours. Un processus participatif mal conduit peut avoir l'effet contre-intuitif de reproduire les inégalités dans les processus de prise de décision, tout en légitimant ces derniers par la forme participative.

Or, dans un objectif de transition par le développement durable, la notion même de transition véhicule l'idée d'une adaptation aux changements. La capacitation (Nussbaum, 2012) ou *l'empowerment*, des populations locales peut s'articuler autour d'un apprentissage de la démocratie participative et dialogique visant une finalité éthique d'une gouvernance plus libre, plus verte, plus juste et plus responsable (Huybens, 2009). Cette finalité éthique permet éventuellement d'accélérer la transition en donnant un certain sens aux futurs paradigmes. Ainsi, la participation ne doit pas être un instrument du pouvoir dominant venant légitimer une démarche ou une solution adoptée, mais elle doit plutôt être conçue comme un exercice de démocratisation de la démocratie.

2. Le dialogue au cœur de la participation

Notre hypothèse est que la participation peut répondre à ses défis par des processus participatifs par le dialogue (Segers, 2014). Les processus participatifs par le dialogue (PPD) permettent de renforcer la capacité à partager des idées dans un esprit non-compétitif et altruiste notamment par la décolonisation de l'imaginaire et la suspension du jugement (Bohm, 1991). Les PPD favorisent la capacitation des personnes dont les influences normatives, systémiques, éducationnelles, culturelles peuvent restreindre la contribution au groupe ou à la société. Dans ce sens, les PPD visent l'identification de leviers de pouvoirs pour les populations ou les parties intéressées et favorisant leur capacitation. Par le fait même, ils assurent une (re-)distribution des pouvoirs, une articulation et une multiplication des pouvoirs participatifs dans le but d'expérimenter de nouvelles formes de gouvernance. En ce sens, le dialogue est une forme de communication particulièrement adaptée pour faciliter les discussions à caractères éthiques sur des sujets complexes.

Le dialogue se distingue de l'argumentation et du débat par le fait que la réponse est subordonnée à l'écoute. Dans une relation dialogique, l'écoute constitue une attitude privilégiée pour comprendre l'autre et n'est pas seulement conçue comme un moment pratique pour préparer une réponse.

[1] À titre d'exemple – qui n'est pas si caricatural –, dans une réunion avec une forte mixité de la population participante, on observe aisément que les hommes blancs au-delà de 35 ans, ayant bénéficié d'une formation supérieure et exerçant un métier de cadre, prennent plus facilement la parole et génèrent plus d'attention avec leurs contributions que des jeunes femmes de couleur sans diplôme et exerçant une fonction d'ouvrière.

Selon Patenaude (1998), le dialogue consiste non pas à « parler à », mais plutôt à « parler AVEC » et « cette relation inclusive implique que la parole de l'autre soit intrinsèquement participante à la mienne » (Patenaude, 1998, p.76). La relation entre l'émetteur et le récepteur devient donc dynamique et générative de sens : ils co-élaborent le sens du discours. Pour Legault (1999)

> « la co-élaboration est une « entreprise collective (co -) où chaque personne contribue à créer une réponse significative (sens) à une question initiale ». Lorsque la question initiale du dialogue est la résolution d'un dilemme, la solution et la justification seront co-élaborées par le groupe, » (p. 280).

Même si le dialogue tend vers la compréhension mutuelle, le sens du discours ne lui préexiste pas (Patenaude, 1998), il est à co-élaborer avec les interlocuteurs. Par ce fait, le dialogue échappe au contrôle et aux conventions, car il est une improvisation (St-Arnaud, 2009). Si le sens du discours est à co-élaborer dans les circonstances, avec les gens présents, ceci implique que les accords communs et la confiance entre les interlocuteurs ne soient ni un préalable ni une obligation, mais plutôt un résultat du processus dialogique. Cela présuppose également que les conflits ne sont pas nécessairement le fruit d'un mauvais dialogue, mais plutôt une situation de départ, car « l'incompréhension et le malentendu dans le paradigme dialogique ne sont pas l'exception, mais la règle de départ de tout échange. » (Patenaude, 1998). Les conflits sont donc reconnus comme faisant partie intégrante des circonstances entourant le dialogue.

Malgré l'incertitude et le potentiel de conflit provoqué par la co-élaboration de sens, le dialogue permet « l'exercice du jugement à travers la relation interlocutive elle-même » (Patenaude, 1998, p.77). Ainsi, pour Patenaude (2000), le dialogue n'est « ni une simple procédure d'échange de parole ni un banal moyen pédagogique, mais, en lui-même, un exercice éthique. » (Patenaude, dans Lacroix & Létourneau, 2000, p.35).

Dans cette conception, le dialogue devient un paradigme éthique qui permet :

- une rencontre responsable avec l'autre (liée à la valeur d'empathie) ;
- l'élargissement des positions ;
- la co-élaboration de sens (intersubjectivité) ;
- la reconnaissance des discours différents (liée à la valeur altérité) ;
- le renforcement de la capacité d'écoute ;
- l'actualisation de compétences éthiques.

Même si le dialogue demeure une improvisation, il est possible et souvent souhaitable d'encadrer les PPD par une éthique du dialogue (Segers, 2014), c'est-à-dire par une co-production de normes et de procédures visant à faciliter le processus. Patenaude (1996) insiste sur le fait que ces processus dialogiques de participation doivent être animé par un-e professionnel-le, un-e accompagnateur/-trice. L'accompagnateur/-trice est en quelque sorte le gardien du processus (Patenaude, 1997). Cette personne devrait aussi être capable de s'autoréguler dans l'action d'animation et être en mesure d'identifier les différentes phases de l'intention, soit les procédés, la visée, les besoins (la métapensée) (Saint-Arnaud, 2009). Ce postulat interroge sur la définition d'une posture des professionnel-le-s accompagnant les dispositifs participatifs et sur la manière de pouvoir former à son acquisition.

3. Posture de la praticienne, du praticien des processus participatifs

Si l'apprentissage des processus participatifs par le dialogue nécessite la connaissance et la maitrise de « procédures » (méthodologies, dispositifs, outils), nous pensons qu'elle requière également l'acquisition d'une posture propre aux praticien-ne-s qui se compose des éléments représentés sur le schéma suivant.

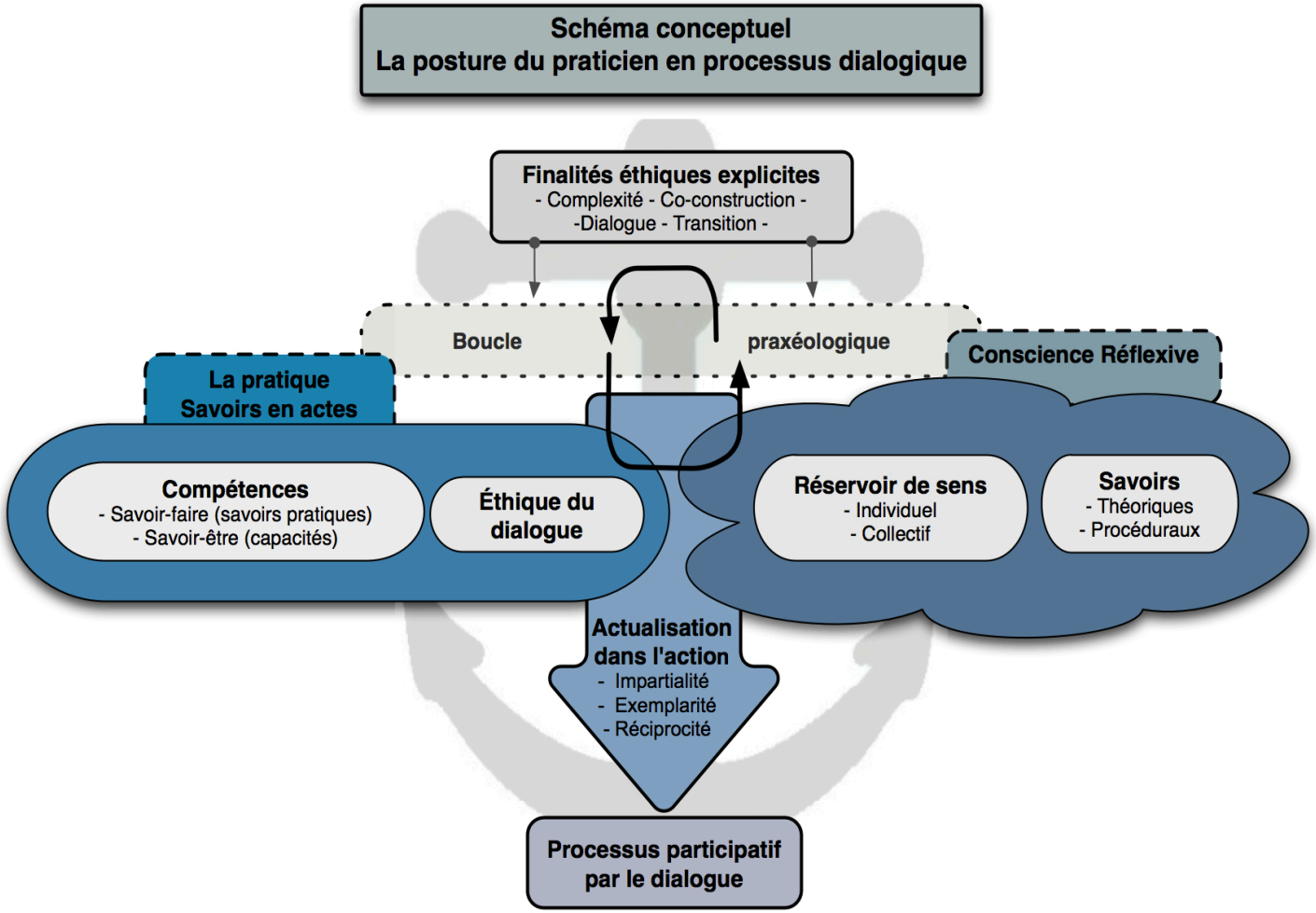
Schéma conceptuel
La posture du praticien en processus dialogique
Finalités éthiques explicites
- Complexité - Co-construction -
-Dialogue - Transition -
Boucle
praxéologique
Conscience Réflexive
La pratique
Savoirs en actes
Compétences
- Savoir-faire (savoirs pratiques)
- Savoir-être (capacités)
Éthique du dialogue
Réservoir de sens
- Individuel
- Collectif
Savoirs
- Théoriques
- Procéduraux
Actualisation dans l'action
- Impartialité
- Exemplarité
- Réciprocité
Processus participatif par le dialogue

La posture que nous proposons est tout d'abord orientée par ses finalités éthiques explicites que nous avons élaborées : complexité, co-construction, dialogue, transition. Ces éléments ne sont pas fixes, mais bien inter-reliés dans une dynamique praxéologique dans laquelle :

- les finalités éthiques orientent la pratique et la conscience réflexive ;
- la pratique et la conscience réflexive influencent l'action de piloter des processus participatifs ;
- l'action régénère la pratique, la conscience réflexive et les finalités éthiques.

De manière plus précise, la posture s'articule autour d'une pratique, composée de savoirs en actes que sont les compétences (savoir-faire et savoir-être) et la capacité à définir une éthique du dialogue adaptée au groupe.

La conscience réflexive est composée de réservoirs de sens individuels et collectifs ainsi que de savoirs théoriques et procéduraux. Un réservoir de sens, terme emprunté à Fortin (1995), est un espace mental individuel ou collectif, relativement structuré où résident de manière non hiérarchisée des principes moraux, des valeurs, des idéaux, des rêves, des connaissances, des utopies et des symboles. Le réservoir de sens est intime, construit sur l'expérience de vie et s'ajoute aux autres éléments qui composent notre identité. Comme humain, nous portons toutes et tous un réservoir de sens que nous actualisons de manière plus ou moins consciente. Pour des raisons culturelles, rationnelles, relationnelles, personnelles et malgré son influence, il demeure la plupart du temps souterrain et il est rarement mis en mots.

La conscience réflexive est également composée de savoirs théoriques et procéduraux. Pour Huybens (2009), le/la praticien-ne chercheur-e alimente ses savoirs en partant de sa pratique et de théories existantes pour comprendre théoriquement le contenu de son action. Pour Malglaive, si les savoirs théoriques peuvent orienter l'action, ils ne s'appliquent pas spontanément dans la pratique, car « les savoirs théoriques n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques.» (1990, p. 70). Les savoirs théoriques permettent donc de comprendre le fonctionnement du réel, de prendre de la distance avec l'action, de faire une réflexion sur l'action, mais ne s'appliquent pas dessus.

Toujours pour Malglaive (1990), les savoirs « procéduraux »[2] sont les connaissances qui décrivent « comment » agir sur le réel. Ils constituent un ensemble de méthodes, de guides, de dispositifs et d'outils qui organisent en étapes à suivre un cheminement en vue d'obtenir un résultat plus ou moins précis. Les savoirs procéduraux décrivent comment agir et le/la praticien-ne réflexif/-ve les utilise et les adapte à l'action. Ce sont des enchaînements d'opérations à mettre en oeuvre pour atteindre un but fixé. Le praticien réflexif alimente ce type de savoir.

Les savoirs pratiques constituent une réponse adaptée aux circonstances de l'action. Les savoirs pratiques sont moins structurés que les deux autres types de savoirs, mais rendent compte de ce que « la théorie et la formalisation des procédures laissent dans l'ombre pour assurer la pertinence de leurs énoncés ». (Malglaive, 1990). Pour Huybens (2009), les savoirs pratiques sont un amalgame de théories, de « procédures », de techniques et d'expériences. Ils

[2] Malglaive n'utilise pas de guillements. Ceux-ci ont été introduits par les auteur-e-s pour signifier l'utilisation du terme « procédures » et « procéduraux » dans le sens de Malglaive qui s'approche d'une acception anglophone, c'est à dire comme processus suivi pour conduire une expérience, succession d'opérations à exécuter pour accomplir une tâche déterminée. La mise entre guillemets du terme souligne qu'il ne véhicule pas, dans ce texte, le sens plus francophone d'un ensemble de formalités, de démarches à accomplir pour obtenir tel ou tel résultat, ou d'un ensemble des règles formels qui doivent être respectées pour la reconnaissance de certains droits ou le règlement de certaines situations juridiques (Larousse).

font appel au savoir-faire, sont mobilisés dans l'action et s'adaptent au terrain social. Ce sont ces savoirs qui sont observés dans l'action par le praxéologue, c'est l'univers de la réflexion dans l'action.

Cette posture que nous proposons vise à ancrer tous ces éléments dans une action où l'adaptabilité (évoquée parfois aussi sous les termes de compétences situationnelles et d'adaptation) primera sur toutes les technicités en cherchant à donner du pouvoir aux populations locales et parties intéressées en connivence avec le contexte dans lequel elle s'exerce.

4. La formation aux approches participatives : un socle didactique en vue d'un référentiel

Partant du postulat que la « participation » peut s'apprendre, l'accompagnement et le pilotage des processus participatifs doivent aussi s'apprendre, parce que ces fonctions mobilisent des compétences complexes. Or, la formation aux approches participatives est peu développée, même dans le contexte des formations transdisciplinaires comme celles liées à la transition par et pour le développement durable. Alors que les dispositifs de développement durable prônent quasi-systématiquement une démarche participative, les formations correspondantes n'en tiennent guère compte. Au mieux, elles tentent de répondre à ces défis par la transmission de méthodologies « prêtes à l'emploi », de type « boîte à outils ».

Compte tenu de la complexité des enjeux auxquels l'humanité est confrontée et à l'hétérogénéité des populations concernées, la transmission de la connaissance de quelques outils participatifs ne suffit pas pour former des professionnels-le-s à la hauteur des enjeux. En effet, la complexité de la participation de parties prenantes et de populations diverses (du point de vue genre, origine ethnique, classe, etc.) qui se trouvent face à des problèmes pour lesquels il n'existe pas de solutions simples ou évidentes, ces professionnel-le-s sont confronté-e-s au « pourquoi » et au « comment » de la participation et à la question centrale de la posture afin qu'ils/elles puissent effectivement jouer un rôle de « catalyseurs ». Or, comment former des « agents » capables d'initier, accompagner, renforcer, suivre et évaluer (ou faire évaluer) la participation dans l'esprit des processus participatifs par le dialogue ?

L'enjeu central des formations aux approches participatives est la combinaison d'une approche normative des transferts des savoirs et des capacités avec une approche éthique concernant la posture de praticien-ne en processus dialogique afin d'envisager la participation de personnes dans leurs diversités tout au long des différents temps du processus participatif.

Un des objectifs opérationnels des travaux du groupe d'auteur-e-s est de formaliser ces différents éléments dans un référentiel de compétences pour des formations aux approches participatives par le processus dialogique. Cette position de praticien-ne-s chercheur-e-s tenue par l'ensemble des membres de notre équipe se fonde sur des expériences croisées dans l'accompagnement de projets aux nords comme aux suds avec des populations hétérogènes (genre, classe, culture, etc.).

Les travaux accomplis jusqu'à maintenant sont exploratoires et l'élaboration d'un référentiel de formation permettrait d'expliciter le socle didactique et les compétences que professionnel-le-s en formation aux approches participatives doivent acquérir. Ce référentiel s'inscrit dans l'optique de contribuer à l'amélioration de la qualité des formations aux approches participatives, notamment par une meilleure prise en compte de l'importance de la posture et en insistant sur une approche dialogique.

Dans un référentiel, selon Perrenoud (voir ANNEXE), on définit des compétences et associe chacune à la maîtrise globale d'un type de situation, à la fois spécifique, problématique et

emblématique. Sur cette base, il s'agit d'analyser plus finement le fonctionnement cognitif sous-jacent et d'identifier les ressources cognitives que chaque compétence mobilise, parmi lesquelles des capacités (ou habiletés). La notion de posture est moins travaillée, moins courante dans le contexte des référentiels de métiers et de formation. Elle est pourtant d'un vif intérêt, notamment pour les professionnel-le-s des approches participatives. À la notion de posture peut être associée l'idée de « rapport à... », comme on parle de rapport au savoir, mais en étendant la notion à d'autres dimensions : rapport au pouvoir, à l'imprévu, à la réflexion, aux autres, à l'altérité (dans le sens de l'autre distinct, non-semblable), au risque, à l'incertitude, au conflit, au temps, à l'espace, aux institutions au travail, à l'argent, aux pouvoirs. Un « rapport à » est déterminé entre autres par des représentations, des valeurs, des attitudes, mais aussi par une mémoire, des sentiments, des savoirs, des schèmes de pensée et d'évaluation. (Perrenoud, 2001)

Les travaux présentés ici portent avant tout sur la posture des (futur-e-s) professionnel-le-s en processus participatif par le dialogue et visent l'élément transversal fondamental de la « gestion » des inégalités – dans toutes leurs dimensions intersectionnelles[3]. Ces inégalités fondées sur l'hétérogénéité des populations concernées se confondent avec un système de hiérarchie sur une gradient « détention et usage des pouvoirs » / « absence de pouvoirs », rendant plus légitimes certaines prises de parole (leurs modalités et leur contenu) que d'autres et construisant un canevas de valeurs fondées sur des normes immanentes. Les professionnel-le-s en processus participatifs doivent être formé-e-s pour pouvoir rendre compte des pouvoirs participatifs différentiels dans la gestion du dialogue et savoir réguler les jeux des pouvoirs au cours des processus participatifs. Ce n'est que dans la prise en compte de l'hétérogénité dans le dialogue que se crée le débat constructif qui peut contribuer à la transition.

Selon le référentiel en gestation, les formations aux approches participatives devraient permettre de former des professionnel-le-s en processus participatifs qui se situeront à la confluence de trois postures en articulation :

1. La posture pédagogique : la/le professionnel-le-s en processus participatif n'est pas un-e formateur/-trice, mais il ou elle doit prendre pleinement conscience du fait que l'acte de participation est dans l'idéal une expérience « formative » pour les participant-e-s (et pour lui/elle-même). Pour les individus et groupes les plus défavorisés dans l'action de participer, un processus participatif bien piloté et des modes participatifs dialogiques peuvent être source d'apprentissage, renforçant leurs capacités, notamment leur « agentivité » ou pouvoir de participation. La posture pédagogique empruntée aux valeurs de l'éducation populaire est alors centrale pour le/la professionnel-le-s en processus participatif.
2. La posture professionnelle : elle garantit la qualité du processus participatif du groupe porteur des finalités éthiques. La personne « catalysatrice de processus participatifs » n'intervient pas sur le contenu et les choix collectifs des solutions, mais elle intervient sur le cheminement du processus.
3. La posture personnelle : le travail réflexif permet de savoir se situer face et dans le groupe, ainsi que face au commanditaire des processus participatifs (qui a ses propres objectifs, valeurs et priorités).

Le moyen de participation auquel les professionnel-le-s en processus participatif doivent être formé-e-s pour être à la hauteur de la complexité de leur fonction est la dialogique comme

[3] La notion d' « intersectionnalité » (Crenshaw, 2005) met l'accent sur l'entrecroisement de différentes caractéristiques sociales d'une personne ou d'un groupe de personnes.

principe-concept proposé par Edgar Morin, permettant de relever le défi de la complexité du réel. La question du comment penser et mettre en œuvre des modalités participatives dans la complexité est fondamentale et le dialogue ouvre alors des pistes à explorer en fonction de chaque contexte et situation.

Formée à la dialogique est une ressource essentielle, car les processus participatifs dialogiques ouvrent potentiellement des opportunités de résolution du débat et de la controverse autour de problèmes complexes. La dialogique intègre l'idée d'échange, de communication, fondamentale dans la dialectique, mais elle se démarque d'avec la dialectique là où cette dernière cherche la cohérence à travers l'éradication de la différence et l'exclusion de la diversité. La dialectique a comme cheval de bataille les principes de la logique formelle (principes de non-contradiction, d'identité et de tiers exclu). La dialogique repose justement sur la coopération, dans un même système, de logiques différentes, voire contradictoires. (Morin, 1982)

Ces attributs de la dialogique sont particulièrement significatifs dans les processus participatifs parce que les populations engagées dans des processus participatifs sur des sujets complexes sont marquées par leurs diversités (d'un point de vue genre, classe, culture, etc.). Le potentiel de prise de parole publique et de participation effective est de fait inégal, posant donc une question centrale pour les professionnel-le-s qui initient, mettent en oeuvre et accompagnent des processus participatifs : par quels mécanismes déclencher le dialogue entre des sous-groupes de la population qui n'ont a priori pas le même potentiel de l'engager alors qu'ils ont potentiellement des points de vue divergents, propices à enrichir le débat et la proposition comme issue ? Ces inégalités se traduisent par des « pouvoirs participatifs » différents, en analogies aux différents types de « pouvoirs » inhérents à la notion d'empowerment (Batliwala, 2007, Kabeer, 1999). En l'absence d'une prise en compte spécifique des inégalités, ces « pouvoirs participatifs » différents peuvent étouffer la controverse au profit de la partie prenante qui a le plus de pouvoir. La prise en compte des inégalités dans le dialogue est au cœur des processus participatifs et crée donc des défis supplémentaires pour les futurs pilotes[4] de ces processus auxquels les formations à l'approche participative doivent les préparer efficacement.

Conclusion

Pour accélérer la transition vers un monde souhaitable, la capacitation individuelle et collective est nécessaire. Les parties prenantes a priori inégales, mais engagées ensemble dans des processus participatifs par le dialogue doivent pouvoir entamer un dialogue constructif pour élaborer des décisions commune en commun. Former des professionnel-le-s capables d'initier, de piloter, de renforcer et d'évaluer de tels processus participatifs est un défi pédagogique prioritaire pour asseoir les conditions favorables à une démocratie participative dans un contexte de transition.

La question d'un référentiel de formation aux approches participatives dépasse de loin celle des contenus. Les compétences que les futur-e-s professionnel-le-s doivent acquérir sont alimentées entre autres par des savoirs très fortement situés (Harraway, 1988) et les modes d'acquisition de ces compétences touchent à des dimensions de pouvoirs et à la notion de capacitation. La place de la réflexivité comme mode d' « apprentissage transformatif » (Mezirow, 1997) est centrale dans la formation aux approches participatives par le dialogue. Les modalités et la démarche pédagogique des formations de professionnel-le-s en approches participatives doivent relever de la pédagogie critique, afin que l'acte pédagogique vécu en formation devienne à la fois formateur et transformateur.

[4] Nous empruntons ce terme à la future formation de l'IFREE : http://telem.fr/Infos/ConfIfree20jan2015

Bibliographie

Batliwala, S., Putting power back into empowerment, Open Democracy, 2007, http://www.opendemocracy.net/article/putting_power_back_into_empowerment_0

Bohm, D., Factor, D., Garrett, P. (1991). Dialogue - A proposal, consulté à l'adresse http://www.david-bohm.net/dialogue/dialogue_proposal.html

Bohm, D. (1996). On dialogue. New-York: Routledge.

Chomsky, N. (2004). Le Profit avant l'homme, éditeur 10 X 18.

Chossudovsky, M. (2005). Mondialisation de la pauvreté et nouvel ordre mondial. Nouvelle édition revue et augmentée (nouvelle édition revue et augmentée.). Écosociété.

Crenshaw K., Bonis O. (2005), « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », Cahiers du Genre, 2005/2 n° 39, Paris (traduction française d'un texte de 1994).

Fortin, P. (1995). La morale, l'éthique, l'éthicologie. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Freitag, M. (2008). L'impasse de la globalisation : Une histoire sociologique et philosophique du capitalisme. Les Éditions Écosociété.

Freire, P., & Rimpasse de la globalisPtion : Une histoire sociologique etErei.

Guattari, F. (1989). Les trois écologies. Paris : Éditions Galilée

Haraway, Donna, (1988), « Situated knowledges: the science question in Feminism and the privilege of partial perspective », in : Feminist Studies, 14, no. 3, pp. 575-599.

Huybens, N. (2009). Penser dans la complexité la controverse socio-environnementale sur la forêt boréale du Québec pour la pratique de l'éco-conseil. Chicoutimi.

Kabeer, N. (1999) "Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment", Development and Change 30.3: 435–64

Labrecque, M.-F. (2008). Anthropologie du développement au temps de la mondialisation. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Consulté à l'adresse http://dx.doi.org/doi:10.1522/030080260

Lavigne Delville Ph., (2011), « Du nouveau dans la « participation » au développement ? Impératif délibératif, populisme bureaucratique et participation cachée », in Jul-Larsen, E., Laurent, P.-J., Le Meur, P.-Y., Léonard, E. (Eds.), Une anthropologie entre pouvoirs et histoire. Conversations autour de l'oeuvre de Jean-Pierre Chauveau, Paris/Marseille/Uppsala, Karthala-IRD-APAD, pp.160-187.

Malglaive, G. (1990). Enseigner à des adultes : travail et pédagogie. Presses Universitaires de France.

Mezirow, Jack (1997), "Transformative Learning: Theory to Practice", in : NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION, no. 74, Summer 1997, Jossey-Bass Publishers, p. 5-12.

Mezirow, Jack (2001), "Penser son experience : une voie vers l'autoformation", Chronique sociale, Lyon, France.

Morin, E. (1982), Science avec conscience, Fayard, Paris, France.

Morin, E. (2004), La méthode Tome 6 L'éthique. Paris : Éditions du Seuil. Morin, E. (2007). Vers l'abîme? Paris : L'Herne. Rist, G. (2001). Le développement : histoire d'une croyance occidentale. Les Presses de Sciences Po. Sachs, W. (1996). Des ruines du développement. Écosociété.

Morin, E. (2014), « Le défi de la complexité ». Revue Chimère n°5-6, 1988

Patenaude, J. (1997). Le dialogue comme compétence éthique. Université Laval.

Perrenoud, P. (2001) Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle »,

Saint-Arnaud, Y. (2009). L'autorégulation. Pour un dialogue efficace. Montréal: Les presses de l'université de Montréal

Segers, I. (2014). Dialogue, éthique et développement durable, pour la pratique de l'éco-conseil. Mémoire de maitrise, Université du Québec à Chicoutimi.

Segers, I., Tremblay, D., Huybens, N., Riffon, O., (2013), « L'approche éco-conseil pour un enseignement complexe du développement durable ». Éducation relative à l'environnement, Vol. 11. Montréal, p.265-282.

Steffen, W., Persson, Å., Deutsch, L., Zalasiewicz, J., Williams, M., Richardson, K., … Svedin, U. (2011). The Anthropocene: From Global Change to Planetary Stewardship. Ambio, 40(7), 739–761.

Taylor, C. (1992). Grandeur et misère de la modernité. Montréal : Bellarmin.

Villeneuve, C. (2013). Est-il trop tard ? : le point sur les changements climatiques (Multimondes). Montréal.

ANNEXE

Dans un article de 2001 « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle », Philippe Perrenoud précise l'intérêt de construire un référentiel :

Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation.

Il important de pouvoir dire, dans l'architecture d'un plan de formation à quelle(s) compétence(s) chaque module entend contribuer, en quoi et comment et dans quel(s) module(s) on travaille les ressources requises par telle compétence.

Mais l'identification de la compétence n'est pas complète si l'on ne peut dire à quelles ressources cognitives elle fait appel. Ces dernières sont de divers types :

1. Des savoirs :
   - Déclaratifs, des modèles de la réalité ;
   - Procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ;
   - Conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;
   - Des informations et des " savoirs locaux ".
2. Des capacités : des habiletés, des savoir-faire (" savoir y faire ") , des schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation.
3. D'autres ressources, qui ont une dimension normative :
   - des attitudes ;
   - des valeurs, des normes, des règles intériorisées ;
   - un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.

Une fois une compétence définie et associée à la maîtrise globale d'un type de situation - à la fois spécifique, problématique et emblématique -, il sera temps d'analyser plus finement le fonctionnement cognitif sous-jacent et d'identifier les ressources cognitives qu'elle mobilise, parmi lesquelles des capacités (ou habiletés).