

Expérimenter l'éducation de la libération dans le Nordeste brésilien : doutes et conviction de la recherche qualitative engagée

Hélène Laperrière, Ph.D.

Université d'Ottawa

Résumé

En Amérique Latine, l'éducation populaire est un mode d'agir politiquement. Motivé par ses engagements antérieurs avec des mouvements sociaux (Amazonas, Brésil), l'auteur cherche ici à découvrir son utilisation dans la formation académique. L'action se déroule dans un stage postdoctoral à l'Université fédérale de la Paraíba (Brésil), unique programme d'éducation avec l'option « populaire », située à l'épicentre historique des mouvements paysans du Nordeste, près d'où Paulo Freire a expérimenté sa méthode d'alphabétisation. Le milieu exigeait une pratique de recherche ancrée dans l'action sociale. La participation observante permet d'accompagner quotidiennement les professeurs et les étudiants engagés dans la pratique de conscientisation libératrice auprès de populations marginalisées. Confrontant incertitude et imprévisibilité, des questionnements émergent. Quelles sont les méthodes innovatrices de recherche engagée? Comment communiquer la signification de l'expérience vécue au-delà du contexte local? Directivité ou non directivité? L'article reconstitue la méthodologie inventée à partir des réflexions suscitées par l'engagement.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, PÉDAGOGIE ÉMANCIPATRICE, ÉDUCATION POPULAIRE, OBSERVATION PARTICIPANTE, AMÉRIQUE LATINE

Introduction

Pour palper la réalité d'un mouvement, le chercheur qualitatif militant nécessite un rapprochement du terrain de l'actualisation des organisations populaires de la société civile et des nouvelles politiques sociales engagées dans l'intensification de la participation populaire. L'activité scientifique se retrouve toutefois coincée entre démonstration et démocratie (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001). Il s'agit du mouvement d'action entre l'Université et des secteurs peu institutionnalisés, dont les informations circulent habituellement de manière orale. La démonstration veut montrer l'évidence avec un contrôle maximum des variables, tandis que la démocratie désire engager la

participation populaire en laissant tomber le total contrôle des événements. Comment faire la recherche « engagée » ?

Partant d'un terrain au sein de mouvements sociaux brésiliens, le présent article illustre la trajectoire d'expériences du chercheur « post doc » menant à la création d'une méthodologie de recherche qualitative engagée visant à étudier les pratiques d'éducation populaire dans la formation universitaire. Il est une contribution fertile pour mieux comprendre les approches compromettant une implication personnelle et sociale intensive, bien comme l'apprentissage par engagement communautaire dans la formation en recherche, notamment dans le domaine de la santé communautaire.

Historicité du questionnement : théologie de la libération et option pour les pauvres

Dix années après la fin de la dictature au Brésil, je me suis engagée auprès de mouvements sociaux dans la région de l'État d'Amazonas. J'ai eu une formation d'insertion radicale auprès des populations marginalisées de l'Amérique Latine, notamment sur la théologie de la libération de Gutierrez (1985) et Boff (1978). Ainsi, de 1994 à 2000, des collègues latino-américains et moi partagions une résidence dans la ville de Manacapuru. Située sur la rive d'un affluent de l'Amazone, la municipalité s'étendait sur 7 062 km², avec 95 communautés rurales, accessibles uniquement par voie fluviale. Les principales activités économiques de la région étaient la pêche, l'extraction minérale, l'agriculture et le tourisme écologique. Les infrastructures du réseau de la santé comprenaient un hôpital régional (106 lits), 5 centres de santé urbains et un poste de santé rurale.

L'engagement avec les communautés ecclésiales de base a fait de nous un groupe reconnu dans les quartiers marginalisés et les populations riveraines. Faisant partie d'un mouvement latino-américain plus large (Dawson, 2006), l'idée de l'option préférentielle pour les pauvres (Gutiérrez, 1985) était de demeurer physiquement le plus près possible des préoccupations vécues par les associations de femmes et de jeunes, des coopératives rurales et des mouvements sociaux pour les droits aux services publics (santé, eau, électricité, participation populaire). Nous faisons appel au « voir-juger et agir » comme une méthode d'analyse pré-sociologique (Rocher, 2006) des enjeux sociopolitiques que nous partagions avec les habitants.

Durant ces années, j'ai collaboré au développement de groupes communautaires, comme celui de l'Association des femmes [ADCAM], des Pastorales sociales de la santé et des femmes (Laperrière, 2007a, 2007b). De 1997 à 2000, l'engagement social s'est transformé en travail professionnel comme infirmière en santé communautaire, d'abord au sein du programme de

dépistage de la lèpre, puis auprès des travailleuses du sexe dans un projet de soins communautaires visant la prévention des ITSS/Sida dans les bordels urbains. En 2004, j'y suis retournée afin de réaliser une recherche-action participative visant à évaluer les projets d'éducation par les pairs à partir du point de vue des acteurs concernés par l'action préventive. Des publications décrivent ces activités de manière détaillée (Laperrière, 2007c, 2008a, 2008b; Laperrière & Zúñiga, 2006).

L'insertion concrète en tant que résidente, infirmière et chercheur militante m'a appris, d'une part, que nous avons très peu de réponses professionnelles face aux problématiques sanitaires complexes dans les régions amazoniennes éloignées et peu de recherches qualitatives dans ces circonstances. D'autre part, certaines communautés rurales de la région avaient développé des façons de vivre et de partager pour améliorer leur qualité de vie dans un contexte d'adversité extrême. Les éducateurs « populaires » déployaient ces formes de débrouillardise, d'astuce et d'inventivité dans leur pratique d'interventions.

Pour connaître l'application contemporaine de l'éducation populaire, il m'est apparu essentiel de regarder les nouvelles configurations que l'éducation libératrice assume actuellement au Brésil. Comme professeur universitaire au Canada, je m'intéressais à mieux connaître l'expérience brésilienne de l'utilisation de l'éducation populaire dans la formation des futurs intervenants socio-sanitaires. Cette étude est pertinente en ce qui a trait aux nouveaux chemins et possibilités d'utiliser l'éducation populaire dans la formation professionnelle des futurs intervenants qui travailleront et réaliseront la recherche avec des communautés.

En 2008, invité par le professeur Eymard Vasconcelos, j'ai décidé d'entreprendre un stage d'études postdoctorales dans le Programme d'études supérieures en éducation [Programa de pós-Graduação em Educação] de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brésil. Le programme académique m'attirait puisqu'il valorisait l'engagement radical auprès des communautés marginalisées. Ce programme d'études supérieures est le seul qui possède une ligne de recherche orientée vers l'éducation populaire dans les sciences de la santé.

Éducation populaire en santé dans le nordeste brésilien

Le pédagogue brésilien Paulo Freire (1983) a systématisé sa perspective libératrice comme un dialogue entre le savoir populaire et le savoir académique. Le développement actuel de l'éducation populaire au Brésil dépasse la perception de la « Pédagogie des opprimés » de Freire comme un classique des années 70. Le modèle horizontal et dialogique demeure vif, actif

et créatif en Amérique Latine, notamment dans la région du Nordeste brésilien. Les anciens collaborateurs et successeurs poursuivent l'application de la pédagogie de Freire conjointement avec les mouvements sociaux contemporains (Brandão, 2002; Paludo, 2001).

L'intention d'éducation émancipatrice est présente dans les initiatives d'économie solidaire (Neto, 2006), le domaine de la médecine communautaire (Vasconcelos, 1997, 2008) et la formation des universitaires avec les classes populaires (Vasconcelos & Cruz, 2012; Vasconcelos, Frota, & Simon, 2006). Dans le contexte d'une université intégrée aux mouvements sociaux, l'adjectif « populaire » définit un modèle horizontal tant dans les relations des futurs professionnels avec les usagers que dans les rapports professeurs/étudiants (Vasconcelos, Frota, & Simon, 2006).

Les auteurs brésiliens contemporains affirment que l'éducation populaire est davantage qu'une perspective; elle est d'abord un mode d'agir (Neto, 2006). L'éducation populaire en « santé » a conquis un espace officiel dans le programme national de santé (Ministério da Saude, 2007). Le Ministère de la santé brésilien promulgue un programme de participation citoyenne et d'éducation populaire comme stratégie politique et méthodologique. Le programme invite les mouvements sociaux dans la formulation et la gestion des politiques publiques de santé (Pedrosa, 2007).

Selon Brandão et Streck (2006), la compréhension de la recherche dans une perspective d'éducation populaire demande une étude des « scénarios sociaux de l'origine » (p. 22). Orlando Fals Borda a identifié et décrit les intuitions latino-américaines de la recherche-action participative. Les évènements socio-historiques collectifs et les expériences des éducateurs universitaires ont façonné un type de recherche visant le changement politique. Ainsi, selon Brandão et Streck (2006) un ensemble d'acteurs latino-américains constitua ensuite un réseau spécifique qui développa l'approche de « participation populaire » et de recherche militante.

Lewin (1946) a été le premier à utiliser le terme « recherche-action » dans les années 40. Toutefois, une brève archéologie du savoir en recherche-action montrera que ce sont principalement les auteurs Latino-Américains (Fals Borda, 1968, 1987; Freire, 1980; Jiménez-Domínguez, 2008; Pinto, 1969; Zúñiga, 1981) qui ont pointé vers la dimension politique de la recherche, en incluant la communauté comme participant aux décisions méthodologiques et à la problématisation de l'objet de recherche, dans une volonté de transformation radicale de société. Cette perspective de recherche-action associe mouvements sociaux et éducation populaire dans un processus de production des connaissances (Brandão & Streck, 2006).

Étudier un mouvement

Appuyé par le Groupe brésilien de recherche sur l'éducation populaire en santé, l'objectif initial était de systématiser les apprentissages de l'expérience universitaire d'éducation populaire dans la formation des futurs professionnels de la santé [infirmières, nutritionnistes, médecins, physiothérapeutes, psychologues, dentistes, pharmaciens et travailleurs sociaux]. Une question dirigeait l'exploration : quels sont les chemins et les possibilités d'utiliser l'éducation populaire dans l'enseignement universitaire au Canada? Je prétendais récupérer les résultats pour l'enseignement auprès d'étudiants immigrants en situation minoritaire (Laperrière, 2012). Le pari était de tester la possibilité de « traduire » (dans le sens de « transporter » de Callon) les expériences pédagogiques et penser leur utilisation au-delà du contexte brésilien.

Le stage postdoctoral s'échelonnait sur 6 mois (1 juin au 8 novembre 2008). Il était précédé par un stage doctoral d'un mois (juin 2007), dans lequel la communauté Maria de Nazaré et l'équipe de recherche avaient discuté de cette possibilité. Une autre période d'immersion d'un mois (avril 2011) a permis de discuter des avancements structurels survenus dans les projets. Sous la supervision du professeur Vasconcelos, je me suis insérée à la fois dans la communauté académique de l'Université et dans une communauté urbaine où avaient lieu les activités d'éducation populaire.

Au moment du stage, le projet d'extension universitaire dans la Communauté de Maria de Nazaré (à la périphérie de Joao Pessoa, ville siège de l'Université) s'était intensifié dans des sous-projets impliquant plus de 80 étudiants et six professeurs de divers programmes en sciences de la santé et sociales. L'extension universitaire constitue les activités extra-académiques de services à la communauté à l'extérieur du campus. Inspirée de la pédagogie de la libération, le terme « populaire » définit une manière particulière d'être dans la communauté. La valorisation de la perspective d'éducation populaire avait mené à la reformulation du curriculum de plusieurs cours de premier cycle, dont ceux de médecine. Elle visait à sensibiliser les futurs médecins au travail dans le système public de santé auprès des communautés socio-économiquement pauvres.

La recherche se déroulait à partir d'une « participation observante » (Brandão & Streck, 2006). J'allais m'intégrer le plus naturellement possible aux activités journalières des professeurs et des étudiants du baccalauréat à partir des « pratiques d'extension populaire ». Les activités d'inclusion ont été suggérées spontanément par les professeurs, les étudiants et les contacts des partenaires communautaires. La participation observante devenait une stratégie

de collecte d'expériences, non pas de données proprement dites. Dans cette perspective, je recueillais des informations en participant activement aux dynamiques collectives. La nature de la participation visait une éthique d'engagement et « d'attitude populaire ». Elle favorise un espace d'échange et de compréhension mutuelle.

Participation observante vs rigueur scientifique

Il était nécessaire de s'insérer sur le terrain avant de théoriser sur l'éducation populaire en santé. Dans la formation de futurs médecins et leur sensibilisation aux quartiers populaires, Vasconcelos, Frota et Simon (2006) dépassent la notion de « visite » comme pratique de participation, en faveur d'une complète insertion auprès des acteurs locaux dans leur milieu, afin de mieux comprendre ce qu'ils pensent. Cette approche va au-delà des limitations techniques du groupe focal; elle suggère une perspective dialogique impliquant la proximité et l'échange mutuel avec les participants de l'expérience partagée. Ainsi, les premiers moments furent consacrés aux visites terrain. Les lieux d'insertion comprenaient la communauté Maria de Nazaré et les projets d'extension populaire et d'attention primaire à la santé familiale de l'Université situés dans les quartiers périphériques.

Un défi méthodologique était de décrire l'expérience vécue dans des études postdoctorales. La connaissance personnelle est un compromis intellectuel qui engage la participation de l'acteur connaissant dans un processus objectif de comprendre une « réalité cachée » dans l'établissement d'un contact avec celle-ci (Polanyi, 1964). Un « terrain heuristique » donne accès aux opportunités de connaître une réalité lorsque que nous vivons nous-mêmes dans ce contexte particulier; un individu acquiert des connaissances et les utilise sans nécessiter de règles strictes ou justificatives d'évidence (Polanyi, 1964). Une personne sait davantage que ce qu'elle peut dire; il s'agit d'un savoir tacite.

Dans une recherche qualitative engagée, le chercheur militant est actif dans l'action qu'il étudie. Il contribue à la production de connaissances alternatives sur l'action. Schön (1983) a montré la contribution de la réflexion dans l'action professionnelle. Associé à un mouvement social, cet apport peut provenir de pratiques réflexives collectives (Racine, Truchon, & Hage, 2008). Mais, où doit-on se positionner comme chercheurs et acteurs? Autant le chercheur que les participants impliqués ne peuvent définir l'objectivité en fonction d'une certaine distance « physique » de l'action. Il va de même pour la limite du rôle des acteurs dans une action étudiée. Les « acteurs » n'attendent pas que le chercheur contemple leur réflexion sur le sens, les options d'action et le mode d'assumer les effets de leurs interventions; ils agissent (Zúñiga &

Laperrière, 2007). Les participants poursuivent leurs activités sans nécessairement répondre aux temporalités d'une recherche.

Edvardsson et Streer (2007) mentionnent aussi l'importance d'être un ethnographe enraciné, afin d'utiliser les sens corporels comme le mouvement, les sons, l'odorat, le goût, le toucher et le regard. Être là durant de longues périodes apporte une richesse d'informations sur une situation et les appréciations des différents points de vue. Naroll (1962) affirmait que des déterminants améliorent la qualité des données terrain : a) le temps de permanence de l'ethnographe dans le terrain étudié, b) la forme plus symétrique de l'observation et c) la participation personnelle dans la culture du milieu. Plus le chercheur passe de temps sur le terrain, plus il est exposé à la culture locale, et plus il développera une familiarité avec la langue. Ainsi, meilleures seront les chances de construire des faits plus près de la vision sociale partagée (Naroll, 1962). La recherche exigeait une découverte de la méthode (Law, 2006) dans l'action.

Construire une méthodologie qualitative engagée en mouvement

Cohérente avec la perspective de l'éducation populaire, l'approche non structurée de recherche tentait de préserver le rythme naturel de découverte à partir des sources, des événements et des conversations qui apparaissaient durant l'engagement. J'allais m'insérer dans un mouvement social et une pratique « en mouvement » au fur et à mesure de ces activités. J'élaborais un guide d'orientation méthodologique avec l'intention de confronter le problème de la production de connaissances tacites des expériences personnelles.

Constructiviste, je tentais de respecter la spontanéité des voix multiples des acteurs impliqués, tels les étudiants, professeurs, leaders communautaires, agents communautaires de santé et habitants des milieux visités. La « convivencia » avec eux [expressions de convivialité] permettait de lire le terrain selon leurs yeux, Nous discutons des débats actuels lors des séminaires du groupe de recherche et du programme d'études supérieures.

À un moment donné, tentant d'écrire mon protocole, j'étais bloquée. Serait-il possible de faire une recherche sans passer inévitablement par les processus de recherche scientifique traditionnel? Je prenais conscience que j'allais confronter les défis de communiquer l'expérience vécue « implicite » en lien avec des mouvements sociaux brésiliens, dans le carcan des modes scientifiques légitimes du contexte académique nord-américain. J'imaginai les commentaires disant : « Mais, ceci n'est pas de la recherche scientifique » ou « tu manques d'objectivité ». Je m'autocensurais. Puis, j'ai décidé de commencer à écrire sur « ce que je faisais ».

Je systématise quatre sources de connaissance composant la méthodologie :

- a) les insertions empiriques qui se concrétisent en des visites systématiques dans les quartiers populaires recevant les étudiants universitaires;
- b) les participations aux rencontres collectives des projets universitaires dans les séminaires, les congrès, les réunions théoriques et politiques ensemble avec les organisations de groupes en éducation populaire en santé;
- c) une praxis réflexive collective avec les professeurs universitaires reliés à l'utilisation de l'éducation populaire conduisant à des discussions thématiques sur les actions quotidiennes avec les étudiants;
- d) la lecture de la bibliographie sur la contextualisation socio-historique de Freire et de la pédagogie des opprimés, son lien avec l'option pour les pauvres et la théologie de la libération.

S'insérer avec les étudiants universitaires dans les quartiers périphériques

Je visitais quotidiennement des familles parmi les 700 familles de la communauté. Le fait de marcher dans les rues étroites de la communauté m'amenait à une conscience et une sensibilité environnementale. Peu à peu, à partir des rencontres fortuites, des odeurs d'égouts, des sons des hautparleurs et des enfants, de nouvelles prises de conscience surgissaient de ce mouvement corporel. J'exposais mon corps, non pas seulement une intention de me rapprocher à la vulnérabilité déclenchée par le terrain. Cela me demandait ce que Mendel (1998) appelle un « acte de risque ». Le « vécu partagé » révèle une forme de construction de nouvelles connaissances dans le milieu entre nous (professeurs, étudiants, habitants, leaders communautaires).

Je réalisais les activités de participation observante dans leurs environnements et durant le développement des actions reliées aux associations locales, crèches communautaires, écoles, églises et par le Programme d'éradication du travail des enfants. Conformément aux observations et aux discussions avec les résidents, je constatais que les familles vivaient des conditions précaires de privation des services de base (eau potable, égouts, électricité et collecte de déchets). J'observais des stratégies de survie telles que la collecte alternative de déchets avec un charriot tiré par une mule, l'organisation d'une radio communautaire et l'utilisation clandestine de détour de l'énergie électrique [gato].

J'appuyais les moments de négociation des leaders communautaires avec les fonctionnaires municipaux, les politiciens locaux et les agents d'organisations privées finançant des projets de développement social. De plus,

j'accompagnais les étudiants travaillant avec les agents communautaires de santé (ACS) de deux services de soins de santé primaire locaux [Attention primaire à la santé de la famille]. Je participais aux classes du Module horizontal de pratique intégrée du nouveau programme de Médecine. Le module insère les étudiants dans différents scénarios de pratique de la santé. Là, ils réfléchissent et théorisent à partir de problèmes concrets. Par exemple, durant tout un semestre, les étudiants de médecine visitent des familles. Dans ce rapprochement, ils discutent des défis d'offrir des soins et l'accès aux services de santé dans un quartier marginalisé, incluant les ambiguïtés politiques des dirigeants.

La présence continue durant quatre mois (2 à 4 visites hebdomadaires) à l'intérieur de la communauté Maria de Nazaré a permis d'observer des événements traumatiques. L'Association communautaire servait de lieu de rencontre pour les étudiants et professeurs universitaires avant d'initier les visites familiales. Par exemple, je voyais l'effet de peur dans le cas d'assassinats ayant eu lieu devant la porte de l'Association communautaire. Ces « incidents » impliquaient des personnes reconnues, mais devaient demeurer dans l'anonymat pour des questions de sécurité. Nous pouvions alors discuter ouvertement sur les situations vécues localement avec les résidents et les leaders communautaires. Par la suite, nous analysions collectivement ces sujets d'étude lors des réunions académiques dans le campus universitaire.

Participer aux rencontres collectives avec les mouvements d'éducation populaire

Un élément favorisé par le travail terrain était celui de tisser des liens entre les personnes de la communauté, les étudiants et les professeurs. Tout en étant actifs, nous pouvions converser sur la signification des projets d'éducation populaire. Ces activités étaient diverses.

Au niveau universitaire, j'ai participé à des activités académiques organisées par le Programme de Promotion de la santé et au Programme d'Études avancées en Éducation (UFPB). Ces événements suscitaient le débat des idées actuelles dans le domaine de l'éducation populaire dans la formation universitaire. Offert par les professeurs Vasconcelos et Teixeira, un atelier pré-congrès national de l'Association brésilienne en santé communautaire (ABRASCO) permettait de mieux conceptualiser les significations socioculturelles existant entre les sciences des religions, la santé communautaire et l'éducation populaire au Brésil.

La connaissance du mouvement d'éducation populaire dépassait les frontières de l'État de la Paraíba. La participation à des activités nationales permettaient de découvrir la signification de la libération des opprimés dans un

cadre plus large d'organisation des mouvements d'éducation populaire, comme l'Articulation nationale d'extension populaire (ANEPOP), l'Articulation nationale des mouvements et pratiques d'éducation populaire en santé (ANEPS), le Mouvement Sans-Terre (MST) et le Réseau national d'éducation populaire en santé.

À deux reprises, j'ai participé à la Tente Paulo Freire installée à l'intérieur de congrès nationaux des sciences de la santé et des sciences humaines et sociales (Rio de Janeiro, Salvador) et à une rencontre nationale du mouvement ANEPOP et ANEPS (Fortaleza). Je vivais l'expérience collective des Cercles de discussion et des rencontres festives avec des étudiants, professeurs et militants engagés. Les soirées culturelles de « convivencia » nous plaçaient dans un contexte informel de reconnaissance mutuelle.

Les expériences avec d'autres types d'organisations permettaient de poser un regard critique sur la compréhension de l'éducation populaire à l'extérieur du cadre universitaire. Ainsi, en visitant la ville et certains villages avoisinants, je pouvais prendre conscience des besoins exprimés par d'autres acteurs liés aux luttes des droits aux populations marginalisées comme un centre d'attention à la famille, un conseil populaire de citoyens ou des activités de la pastorale locale.

Praxis réflexive collective avec les professeurs

Avec les collègues brésiliens, nous avons vu la nécessité de discuter et systématiser ensemble les réflexions théoriques sur les pratiques de formation qu'ils implantaient. Avec un groupe de trois professeurs, nous revenions hebdomadairement sur les pratiques observées dans leurs contextes sociopolitiques et socioculturels. Cette relecture analytique alimentait la pratique réflexive collective.

Notre groupe se réunissait hebdomadairement; mon rôle était de prendre des notes et poser un regard « objectif » face aux observations empiriques des événements survenus dans la semaine. Participant moi-même aux activités académiques dans leurs milieux, je pouvais inviter les collègues professeurs à l'analyse critique des événements survenus au cours des visites de quartiers avec les étudiants. Nous pouvions discuter des pratiques d'éducation populaire au fur et à mesure de leur actualisation. La semaine suivante, je remettais à chaque professeur un résumé des thématiques discutées ainsi que le contenu des échanges. Les résultats de ces rencontres collectives dépassaient la systématisation de pratiques d'éducation populaire « idéalisées ».

Lire les critiques de la libération des couches populaires

Dans leur séminaire, les professeurs Moreira et Silva (2008) nous incitaient à concevoir l'éducation populaire comme une construction théorique contextualisée historiquement. Diverses conjonctures sociopolitiques et éducationnelles de la société brésilienne avaient influencé la formation sociopolitique en éducation. J'ai eu accès à une bibliographie en portugais et espagnol du contexte socio-historique de cette réalité et les racines du développement de l'éducation populaire dans le Nordeste brésilien (Freire, 1980; Pinto, 1960a, 1960b, 1969).

Un professeur universitaire plus « socialiste » m'a invité à explorer les écrits à l'extérieur du contexte disciplinaire de l'éducation. Ainsi, une lecture des écrits critiques de la perspective de la libération de Paiva (1986a, 1986b, 2003) m'a particulièrement influencée. Sans nier ses aspects positifs, Paiva a démontré que ce mouvement possède plusieurs contradictions et paradoxes dans la position qu'il défend. Dans le champ de l'éducation, le mouvement vers une pédagogie critique et non-directive a pris des formes extrêmes d'anti-autoritarisme. L'auteure m'a amené à resituer le courant idéologique de l'éducation populaire selon Freire dans son contexte socio-historique.

La contribution intellectuelle de Paiva souligne que l'éducation populaire au Brésil a été profondément influencée par le populisme. Le populisme est un mouvement qui exalte les valeurs des classes opprimées s'opposant aux relations traditionnelles entre professeurs et enseignés. Les sources de ce mouvement s'inspirent des penseurs russes du 19^e siècle. Paiva (2003) affirmait que plusieurs éducateurs catholiques brésiliens, telle Freire, ont puisé dans les écrits du philosophe Vieira Pinto. Pinto avait amalgamé les idées populistes russes et marxistes pour pousser la pensée naïve des peuples à une conscience nationale.

Traversant l'Amérique Latine dans les années 1970, le christianisme et le marxisme plaçaient la certitude dégagée de la discussion et les idées correctes au-dessus des idées individuelles. Des exemples se retrouvent dans les concepts de l'éveil de la conscience critique et la conscientisation, inhérentes aux discours reliés à l'éducation populaire de Freire. Ces concepts visaient l'intention de fomentier une conscience de la nécessité d'un changement social et orienter ce changement vers un idéal préétabli basé sur un modèle théorique. Les éducateurs valorisaient une transition entre la vision religieuse catholique traditionnelle (une religion wébérienne tournée vers le ciel) à un véhicule idéologique explicitement formé par les notions politiques marxistes et promulgué par l'évidence d'une analyse scientifique des sciences sociales. Une autre publication explique davantage cette analyse (Laperrière, 2009).

Réflexions terrain

Le vécu expérientiel réanima la polémique liée aux approches de conscientisation. Au cours des visites dans les quartiers, les questionnements terrain se combinaient aux lectures critiques pour voir de plus en plus les motifs et les incohérences de l'option pour une pédagogie libératrice avec les classes populaires. Utilisons-nous la communauté marginalisée comme récipient des stagiaires provenant des classes sociales plus privilégiées? Comment aborder avec mes collègues le difficile équilibre entre la « directivité » ou la « non-directivité » dans l'éducation des uns pour les autres?

Chemin faisant, j'ai vécu une conversion paradigmatique profonde. Je reliais de manière explicite la « doctrine-discours » avec les incohérences de la pratique se disant son expression. Je cherchais à éclairer l'utilisation empirique de la pédagogie de la libération dans la formation des futurs intervenants auprès de communautés. Non prévue dans les objectifs initiaux de mes études postdoctorales, la nécessité de l'analyse socio-historique devenait urgente. Elle transformait ma position au cours des discussions avec les étudiants, les professeurs et les leaders communautaires. Présentes dans la plupart des approches contemporaines en santé publique, l'appel à un agenda de justice sociale me rappelle les ambiguïtés méthodologiques de "retour au peuple" et de non-directivité étudiées par Paiva (1986a, 1986b, 2003).

Je réfléchissais sur l'ambiguïté qui permet de tamiser le caractère d'apprentissage social du développement de l'autonomie ainsi que la priorité dont certains mouvements révolutionnaires accordent à leur modèle proposé et imposé, considéré comme fondé scientifiquement sur le respect des autonomies. L'animation non-directive, l'incorporation de tous les acteurs sans tenir compte de leur position politique dans une table de concertation ou un « focus-group » occulte un autoritarisme sinieux. « La radicalisation de l'horreur à la manipulation du peuple sert comme justificative pour une posture immobiliste en relation à tout social »¹ [traduction libre] (Paiva, 1986b, p. 259).

L'organisation idéologiquement démocratique de la recherche militante demeure ingénue si elle est dépourvue d'une analyse du contexte historique du changement visé et des concepts qui s'y rattachent. La recherche qualitative engagée exigeait ici une forte composante d'immersion et d'engagement personnel avec les membres d'une communauté spécifique. L'immersion oblige à la confrontation avec l'incertitude et l'imprévisibilité.

Premièrement, pour mieux saisir la signification des informations, la recherche devait inclure la reconstitution des sources historiques et sociopolitiques du milieu dans lequel je m'insérais. Mais, il y a des défis méthodologiques importants à la contextualisation. Le contexte impliquait des

questions éthiques de confidentialité collective, d'anonymat et de danger. Par exemple, la forte présence de narcotrafiquants dans la région a généré de fréquentes menaces de violence. L'immersion a mené à l'acquisition de plusieurs informations qui ne doivent pas être publiées en-dehors de l'espace commun que nous partageons ensemble.

Deuxièmement, il est ardu de transmettre une expérience « matérielle » en-dehors de son contexte local. Les chercheurs qualitatifs militants peuvent transférer trop rapidement des résultats en construisant des concepts universels et exportables d'un pays à un autre. Dans le domaine de la santé publique, des pressions poussent à ce que les résultats transférables correspondent aux priorités des grandes agences d'aide internationale en santé, telles l'Organisation mondiale de la santé et l'UNESCO. Cette dernière a mené Paulo Freire à divulguer sa « pédagogie de la libération » au Burkina Faso. Mais, la participation avec un vécu expérientiel dans un contexte bien défini limite les comparaisons entre les pays.

Troisièmement, les milieux académiques actuels dévalorisent la valeur de l'expérience vécue et du compromis social dans le travail intellectuel d'études postdoctorales. Les études supérieures tendent actuellement à réduire le travail intellectuel à l'analyse secondaire de données, soit de données recueillies par d'autres, évitant ainsi une pratique de recherche terrain et la confrontation avec les relations interpersonnelles et collectives complexes.

En résumé

La perspective d'éducation populaire en santé dans le Nordeste brésilien suggère une culture de la recherche qualitative engagée. Cette culture repose sur une pratique sociale d'action militante dans le processus de connaissance. Les « expériences vécues » dans ce stage postdoctoral ont favorisé l'expérimentation d'un mode d'être ensemble plus horizontal entre les étudiants, les professeurs et les gens de la communauté impliquée. Sans une participation observante confrontée à la réalité terrain, les études postdoctorales ne permettraient pas de prendre conscience des dangers potentiels, « mis sous silence » dans les publications scientifiques nord-américaines, sur la subtile directivité que poursuit les intentions de libération dans la pédagogie (Lovisol, 1987) et la recherche-action (Zúñiga, 1981). Pour l'éducation populaire brésilienne, l'inclusion de travaux académiques dans les quartiers marginalisés est une option politique d'engagement social. Mais, même dans le cadre des études avancées, l'articulation entre le savoir populaire des mouvements sociaux et le savoir scientifique suppose l'acceptation du risque de travailler physiquement sur le terrain avec la sueur, les odeurs nauséabondes et la violence, l'eau contaminée et les aliments mal conservés.

Note

¹ « A radicalização do horror à manipulação do povo conduz ou serve como justificativa para uma postura imobilista em relação ao todo social » (Paiva, 1986b, p. 259).

Références

- Boff, C. (1978). *Comunidade eclesial : comunidade política [Communauté ecclésiale de base]*. Petrópolis : Vozes.
- Brandão, C. R. (2002). *A educação popular na escola cidadã [L'éducation populaire dans l'école citoyenne]*. Petrópolis : Vozes.
- Brandão, C. R., & Streck, D. R. (Éds). (2006). *Pesquisa participante [Recherche participative]*. São Paulo : Idéias & Letras.
- Callon M., Lascoumes P., & Barthe Y. (Éds). (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Dawson, A. (2006). The origins and character of the base ecclesial community : a Brazilian perspective. Dans C. Rowland (Éd.), *The Cambridge companion of liberation theology* (5^e éd., pp. 109-128). Cambridge : Cambridge University Press.
- Edvardsson, D., & Streer, A. (2007). Sense or no-sense : the nurse as embodied ethnographer. *International Journal of Nursing Practice*, 13(1), 24-32.
- Fals Borda, O. (1968). *Subversión y Cambio Social. [Subversion et changement social]*. Bogota : Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2, 329-347.
- Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade [Éducation comme pratique de la liberté]* (11^e éd.). Rio de Janeiro : Paz e Terra. Ouvrage original publié en 1963.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Gutierrez, G. (1985). *La force historique des pauvres*. Paris : Cerf.
- Jiménez-Domínguez, B. (Éd.). (2008). *Subjetividad, participación e intervención comunitária. Una visión crítica desde América Latina [Subjectivité, participation et intervention communautaire. Une vision critique à partir de l'Amérique Latine]*. Mexico : Paidós.

- Laperrière, H. (2007a). How can we develop community health nursing practices in contexts of poverty, uncertainty and unpredictability? A systematization of personal experiences. *Revista Latino-Americana de enfermagem*, 15, 721-728.
- Laperrière, H. (2007b). Discovering popular education in professional community health care practices. *Texto e contexto em enfermagem*, 16(2), 294-302. Repéré à <http://www.textoecontexto.ufsc.br/viewissue.php>.
- Laperrière, H. (2007c). Evaluating in political turmoil : nursing challenges in prevention programs. *Nursing Inquiry*, 14(1), 42-50.
- Laperrière, H. (2008a). Evaluation of STD/HIV/AIDS peer-education and dangerousness : a local perspective. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(6), 1817-1824.
- Laperrière, H. (2008b). O caso de uma comunidade avaliativa emergente : reapropriação pelos pares-multiplicadores da avaliação das suas próprias ações preventivas e sociais contra as DST/HIV/AIDS [Le cas d'une communauté évaluative émergente : réappropriation par les pairs-multiplicateurs de l'évaluation de leurs propres actions préventives et sociales contre les ITS/VIH/sida]. *Interface. Comunicação, Saúde, Educação*, 12(24), 527-540.
- Laperrière, H. (2009). La construction interculturelle d'une critique théorique en santé communautaire : le cas de la pédagogie de Freire. *Aporia : the nursing journal*, 2, 31-41.
- Laperrière, H. (2012). Étudiants infirmiers francophones d'immigrations récentes et de minorités visibles : comment étudier un tabou. *Aporia : the nursing journal*, 4(1), 30-41. Repéré à http://www.oa.uottawa.ca/journals/aporia/abstract_pages/2012_01/Laperriere.jsp?lang=fr
- Laperrière, H., & Zúñiga, R. (2006). Sociopolitical determinants of an AIDS prevention program : multiple actors and vertical relationships of control and influence. *Policy, Politics & Nursing Practice*, 4(2), 1-11.
- Law, J. (2006). *After method : mess in social science research*. New York : Routledge.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

- Lovisoló, H. (1987). Al servicio de nosotros mismos : relaciones entre agentes y campesinos. [Au service de nous-mêmes : relations entre agents et agriculteurs]. Dans G. Tapia (Éd.), *La producción de conocimientos en el medio campesino* [La production des connaissances au milieu des campagnes] (pp. 80-99). Santiago : Programa interdisciplinario de investigaciones en educación.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La Découverte.
- Ministério da Saúde. (2007). *Cadernos de educação popular e saúde* [Carnet d'éducation populaire en santé]. Brasília : Ministério da Saúde.
- Moreira, O. L., & Silva, S. B. (2008). *Plano de curso. Disciplina seminário avançado em educação popular. Programa de Pós-graduação em Educação* [Plan de cours. Discipline du séminaire avancé en éducation populaire. Programme d'études avancées en éducation]. Estado da Paraíba : Universidade Federal da Paraíba.
- Naroll, R. (1962). *Data quality control*. New York : Free Press of Glencoe.
- Neto, J. F. M. (2006). *Extensão popular* [Extension populaire]. João Pessoa : Editora universitária UFPB.
- Paludo, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas : uma leitura desde o campo democrático e popular* [Éducation populaire à la recherche d'alternatives : une lecture à partir du champs démocratique et populaire]. Porto Alegre : Tomo Editorial.
- Paiva, V. (1986a). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* [Paulo Freire et le nationalisme développemental]. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.
- Paiva, V. (1986b). Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil [Notes pour une étude sur le populisme catholique et l'éducation au Brésil]. Dans V. Paiva (Éd.) *Perspectivas e dilemas da educação popular* [Perspectives et dilemmes de l'éducation populaire] (pp. 227-265). Rio de Janeiro : Graal.
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil* [Histoire de l'éducation populaire au Brésil]. São Paulo : Loyola.
- Pedrosa, J. I. S. (2007). *Educação popular no Ministério da Saúde : identificando espaços e referências. Cadernos de educação popular e saúde* [Éducation populaire au Ministère de la santé : identifier espaces et références]. Brasília : Ministério da Saúde.

- Pinto, A. V. (1960a). *Consciência e realidade nacional : a consciência ingênua* [Conscience et réalité national : la conscience naïve] Rio de Janeiro : MEC/ISEB.
- Pinto, A. V. (1960b). *Consciência e realidade nacional : a consciência crítica* [Conscience et réalité nationale : la conscience critique]. Rio de Janeiro : MEC/ISEB.
- Pinto, A. V. (1969). *Ciência e existência : problemas filosóficos da pesquisa científica* [Science et existence : problèmes philosophiques de la recherche scientifique]. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge : toward a post-critical philosophy*. New York : Harper & Row.
- Racine, G., Truchon, K., & Hage, M. (2008). And we are still walking... When a protest walk becomes a step towards research on the move. *Forum Qualitative Social Research*, 9(2), 1-17. Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/404/876> .
- Rocher, G. (2006, Février). *Être sociologue-citoyen : la dynamique des pratiques de l'action et de l'interprétation*. Communication présentée au colloque Présences d'un sociologue en hommage à Guy Rocher. Montréal, Canada. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/1303>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Vasconcelos, E. M. (1997). *Educação popular nos serviços de saúde* [Éducation populaire dans les services de santé]. São Paulo : Hucitec.
- Vasconcelos, E. M. (2008). Inserir, observar, intervir e refletir. Assim surge um programa de acompanhamento às famílias em situação de risco [S'insérer, observer, intervenir et réfléchir. Ainsi surgit un programme d'accompagnement aux familles en situation de risques]. Dans E. M. Vasconcelos (Éd.), *Educação popular e atenção à saúde da família* [Éducation populaire et attention à la santé de la famille] (pp. 79-175). São Paulo : Hucitec.
- Vasconcelos, E. M., & Cruz, P. J. S. (2012). *Educação popular na formação universitária* [Éducation populaire dans la formation universitaire]. Hucitec : São Paulo.
- Vasconcelos, E. M., Frota, L. H., & Simon, E. (2006). *Perplexidade na universidade : vivências nos cursos de saúde* [Perplexité à l'université : vécus dans les cours en santé]. São Paulo : Hucitec.

Zuñiga, R. (1981). La recherche-action et le contrôle du savoir. *Revue internationale d'action communautaire*, 5(45), 35-44.

Zuñiga, R., & Laperrière, H. (2007). Le regard qualitatif et le dépassement des frontières sectorielles et des filtres idéologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 46-69.

Hélène Laperrière est professeure agrégée de l'École des sciences infirmières de l'Université d'Ottawa. Ces intérêts tournent autour des approches de recherche communautaire. Avec la Coalition des organismes communautaires québécois de lutte contre le sida (COCQ-sida), elle travaille actuellement dans un projet Chez nous, c'est chez toi sur le logement et VIH au Québec. Au Brésil, elle poursuit des collaborations sur l'utilisation de l'éducation populaire en santé dans la formation professionnelle.