
L'apport du savoir expérientiel des personnes usagères au sein de la formation en travail social

Paul Morin, Ph.D., Professeur, École de travail social, Université de Sherbrooke, CIUSSS de l'Estrie - CHUS
paul.morin@usherbrooke.ca

Annie Lambert, Ph.D., Professeure, École de travail social, Université de Sherbrooke
annie.lambert@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ :

Ce texte a pour objectif de démontrer la pertinence du savoir expérientiel des usagers dans le cadre de la formation universitaire des futurs travailleurs sociaux en regard de la mise en œuvre de l'alliance avec la personne accompagnée. L'intégration des usagers dans la formation permet de réduire la distance sociale tout en favorisant la réflexion sur les inégalités structurelles. Ce texte s'appuie sur le modèle suédois du Gap Mending de l'école de travail social de l'Université de Lund. Les auteurs présentent plus particulièrement les aspects clés de la dimension relationnelle ciblés par des usagers lors d'une recherche norvégienne inspirée par l'approche anti-oppressive, tout en la reliant à la recension des écrits sur l'apport du savoir expérientiel dans le cadre de travaux menés à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke et visant la participation des usagers dans la formation.

MOTS-CLÉS :

Savoir expérientiel, usagers des services sociaux, formation universitaire, dimension relationnelle, approche anti-oppressive

INTRODUCTION

La dimension relationnelle dans le domaine de l'intervention sociale est devenue une référence obligée dans divers contextes nationaux pour nombre de politiques sociales. En France, par exemple, la notion d'accompagnement est explicitement reliée à la prise en compte de cette dimension, dans une optique de respect des singularités des personnes (Degrand, 2010). En Écosse, *Talking Points: a personal outcome approach* est une approche préconisée par le gouvernement afin de favoriser la personnalisation des services sociaux (Bruce, 2013).

En travail social, la centralité de la dimension relationnelle dans la création de l'alliance avec la personne accompagnée constitue une évidence depuis les débuts de la profession, peu importe l'approche préconisée (Bilodeau, 1988; Lévesque et Panet-Raymond, 1994; George, Coleman et Barnoff, 2007; Richmond, 2002). Un dialogue constructif permet de générer un sentiment de sécurité, de minimiser l'anxiété et de s'assurer que chacun se sente important dans la conversation (Schön, 2015). Cette alliance doit donc être conceptualisée comme un phénomène relationnel qui prend place au sein d'interactions entre les personnes. Les valeurs à la base d'un tel processus sont le respect, l'égalité, un partenariat véritable et le pouvoir d'agir (Anghel et Ramon, 2009). Toutefois, les frontières professionnelles, où la question du pouvoir s'avère incontournable, peuvent constituer une barrière à cet échange d'humain à humain dans l'exercice de la relation d'aide, nuisant à l'établissement de la relation entre l'usager et le travailleur social (Conference summary report, 2013; Natland et Dalen Clik, 2015). À ce titre, l'apport du savoir expérientiel des usagers et des proches dans la mise en œuvre d'une telle alliance, et plus globalement la reconnaissance d'un tel savoir, est de plus en plus démontré, là aussi indépendamment des approches préconisées (Chiapparini, 2016; Social Care Institute for Excellence, 2012). Les réflexions quant à un tel apport apparaissent donc incontournables dans le cadre de la formation des futurs travailleurs sociaux.

Le Royaume-Uni exerce un leadership reconnu internationalement en ce domaine; depuis 2003, l'implication des usagers et des proches dans la formation en travail social représente un critère d'accréditation des départements et écoles de travail social. Plusieurs de ces pratiques pédagogiques ont été documentées dans la revue *Social Work Education*, qui a elle-même invité deux usagers et proches à son Comité de rédaction. Cette même revue a réalisé à dix années d'intervalle (2006-2016) des numéros thématiques sur cette formule pédagogique collaborative et collective (McLaughlin, Sadd, Mckeever et al., 2016). En France, le Plan d'action interministériel en faveur du Travail Social et du développement social (Ministère des Affaires sociales et de la Santé, 2015), issu des États Généraux du travail social, porte en mesure 3 le fait de rendre obligatoire la participation des personnes accompagnées ou l'ayant été aux formations initiales et continues. C'est là un nouvel enjeu dans les établissements de formation du travail social, venant renforcer des modalités pédagogiques déjà existantes, mais parcellaires et peu systématisées (Delhay, Goubet, LeRoy et al., 2014).

L'intégration des usagers dans la formation en travail social permet notamment d'atténuer le clivage du « eux et nous » entre les étudiants et les usagers et ainsi de réduire la distance sociale, soit les écarts existant entre les acteurs du travail social (Kristiansen et Heule, 2016). Ainsi, comme l'explique Moreau :

« S'attaquer au processus de distance sociale est d'autant plus important lorsqu'on réalise qu'il opère non seulement entre les individus, mais également entre l'individu et lui-même, c'est-à-dire entre lui-même et sa capacité de sentir, d'être en contact avec ses sens et son corps. » (Moreau, 1979 : 80)

Toutefois, la mise en œuvre de nouvelles formules pédagogiques collaboratives et collectives, au sein desquelles se développent des projets communs de partage et d'approfondissement des connaissances entre les diverses parties prenantes de la formation, constitue un défi de taille (Lévesque, 2012). Soutenus par l'obtention d'une subvention d'innovation pédagogique¹, nous avons réalisé une recension des écrits² sur les expériences de formation en travail social impliquant des usagers des services sociaux et des proches afin d'identifier l'apport de ce patrimoine d'expériences pédagogiques en regard de la centralité de la dimension relationnelle dans la création de l'alliance avec la personne accompagnée. Des entrevues et des rencontres de travail avec des collègues écossais, français et suédois en 2015 et 2016 ont également soutenu notre réflexion, tout comme un Forum de discussion tenu en décembre 2016 et réunissant des professeurs, des chargés de cours, des praticiens-entraîneurs³, des étudiants ainsi que des usagers et des proches.

En nous appuyant sur la littérature consultée ainsi que sur les entrevues réalisées, ce texte a pour objectif de démontrer la pertinence du savoir expérientiel des usagers pour la formation des futurs travailleurs sociaux. Pour ce faire, nous présenterons d'abord les travaux de l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke (Québec), qui s'inscrivent dans le mouvement d'engagement des usagers et des proches⁴ dans la formation. Par la suite, une approche pédagogique suédoise, conceptualisée et mise en pratique depuis 2005 à l'École de travail social de l'Université de Lund, sera présentée. Cette approche cible la réduction de la distance sociale entre les étudiants et les usagers comme vecteur d'une pédagogie collaborative et collective. Afin de mettre en relief les apports de cette approche pédagogique développée à Lund, mais aussi ceux d'autres expériences pédagogiques européennes pertinentes, nous avons structuré notre démonstration autour de trois aspects relationnels mis en évidence par les usagers dans la recherche de Natland (2015) : a) l'amointrissement des relations hiérarchiques et l'institution d'une confiance; b) la possibilité de faire quelque chose par soi-même et de vouloir quelque chose; c) la possibilité de parler avec l'intervenant, de se raconter et d'être reconnu.

1. Nous remercions l'Université de Sherbrooke pour l'octroi d'une subvention issue des Fonds d'innovation pédagogique de la Faculté des lettres et des sciences humaines.

2. Les mots clés suivants : *service user and carer involvement in social work education, empowering dialogue, quality of the relationships, listening and responding* nous ont permis de recenser plusieurs articles et livres pertinents. Essentiellement de provenance européenne, la grande majorité des textes a été publié à compter de 2004-2005. Dans un premier temps, tous les textes ont été retenus, puis nous avons restreint notre analyse aux textes ayant trait spécifiquement à la dimension relationnelle.

3. Il s'agit de travailleurs sociaux en exercice qui encadrent des activités de type pratique sous la forme d'ateliers d'apprentissage de l'intervention et d'agir en situation de pratique. Ils partagent ainsi leur expérience professionnelle auprès des étudiants tout en offrant de la rétroaction en cours d'expérimentation.

4. Ce texte s'adresse uniquement à la participation des usagers à la formation universitaire en travail social.

1. L'École de travail social de l'Université de Sherbrooke : vers une implication des usagers dans la formation des futurs travailleurs sociaux

Favoriser l'implication des usagers et des proches dans la formation est une orientation de l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke depuis l'automne 2015. Cet apport du savoir d'expérience des usagers et des proches⁵ a été jugé essentiel et prioritaire de manière collective par différentes parties prenantes de la formation (professeurs, chargés de cours, étudiants, praticiens entraîneurs, professionnels). Cette orientation s'appuie sur deux constats majeurs recensés dans la littérature : a) l'implication des usagers et des proches constitue un ajout significatif dans la formation, produisant de meilleurs travailleurs sociaux (Cabiati et Raineri, 2016; Hitchin, 2016) et b) l'implication des usagers et des proches favorise leur pouvoir d'agir et s'inscrit de ce fait dans les valeurs de base de la profession du travail social (Beresford, Boxall, 2012; Hernandez, Robson et Sampson, 2010).

Nous avons ainsi mis sur pied, en novembre 2015, un comité d'implication des personnes usagères et de leurs proches, rassemblant les différentes parties prenantes nommées ci-haut, mais plus encore, des usagers et des proches impliqués dans notre formation. Ce comité est construit sur le principe d'une *communauté des savoirs*⁶ car il vise non seulement à mettre en dialogue les divers types de savoirs – pédagogiques, professionnels, expérientiels –, mais aussi à réfléchir sur l'implication des usagers et des proches de manière structurée et structurante, au cœur de nos programmes de formation de premier et deuxième cycle. L'ambition des membres de ce comité consiste à ce que les usagers et les proches jouent un rôle de premier plan dans la formation universitaire, et ce, au-delà du simple témoignage, et qu'ils s'actualisent dans des rôles de formateur, de co-enseignant et d'évaluateur des apprentissages à travers différentes activités pédagogiques. De plus, tous les travaux et les démarches réalisées convergent vers la production d'un guide de bonnes pratiques franco-québécois sur l'implication des usagers et des proches dans la formation en travail social⁷.

Il est également pertinent de souligner que l'inclusion des usagers dans la formation des futurs travailleurs sociaux constitue un processus pédagogique congruent avec le « Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux » de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ), notamment avec la composante 2.1.2 : « Être capable de favoriser l'autodétermination et concevoir l'acteur comme expert de sa situation » (2012 : 20). De même, un énoncé de position de l'OTSTCFQ favorise :

« la mise en place d'un dispositif d'intervention qui encourage et reconnaît l'implication de la personne à toutes les étapes du processus d'intervention et qui permet d'établir un rapport de complémentarité entre les compétences issues des expériences de la personne et les compétences professionnelles du travailleur social. » (2013 : 18)

L'inclusion du savoir expérientiel des usagers et des proches de manière systématique, dans nos formations pédagogiques qui sont construites sur un parcours de professionnalisation, est donc tout à fait en cohérence avec les valeurs et les pratiques du travail social. Également, cela contribue à un réel croisement des savoirs dans la formation en travail social, tant dans les discours que les actions.

2. Le *Gap Mending* suédois ou la réduction de la distance sociale entre usagers et travailleurs sociaux

Au cœur de nos travaux, nous avons eu l'occasion de nous rendre en Suède afin d'échanger avec des professeurs, des étudiants et des usagers de l'École de travail social de l'Université de Lund. Ceux-ci sont partie prenante d'une démarche pédagogique nommée *Gap Mending* (réduction de la distance) initiée en 2005 en collaboration avec l'entreprise Basta, une entreprise d'économie sociale dans le secteur de l'insertion au travail des personnes toxicomanes. Pour Kristiansen et Heule, les idéateurs de cette approche :

5. Le terme « usagers » est utilisé ici en référence à des personnes qui reçoivent des services d'intervenants sociaux. Le terme « proche » fait référence à une personne qui, sans paiement, donne de l'aide et du soutien à un ami, un voisin ou un membre de sa famille qui, sans cette aide ou soutien, ne pourrait pas, compte tenu de son handicap, de sa vulnérabilité ou de sa maladie, gérer des aspects de son quotidien (adapté de Robinson et Webber, 2013).

6. C'est lors d'une discussion avec des collègues de l'Institut Régional Travail Social – Hauts de France (Lille) que cette notion a émergé.

7. Marcel Jaeger est notre partenaire français dans le cadre de cette subvention obtenue du Conseil franco-québécois de coopération universitaire (2016-2018).

« La réduction de la distance est un concept que l'on utilise afin d'engendrer une réflexion et une analyse des écarts existant entre les acteurs du travail social. Les écarts ciblés sont des distinctions explicites ou implicites entre des individus, des groupes ou des organisations qui sont reliés au travail social [...]. Une convergence entre ces écarts est leur contribution aux injustices, aux dépendances et aux exclusions en travail social et dans la société. Les écarts empêchent, et même parfois stoppent, les activités en travail social dans leur contribution au développement positif des groupes ciblés. Les structures de pouvoir sont des milieux clés quant à l'émergence de ces écarts qui prévalent en société. Les relations de pouvoir entre les travailleurs sociaux et les usagers, ou entre les organisations de services et les associations d'usagers, maintiennent ces écarts. » (Kristiansen et Heule, 2016 : 37, traduction libre)

Cette méthode d'apprentissage mutuel entre étudiants et usagers permet de bâtir une passerelle entre l'expérience pédagogique traditionnelle et l'expertise des usagers (Angelin, 2015; Mobiliseringkursen, 2016) en considérant ceux-ci comme des partenaires. Par ailleurs, nos collègues suédois précisent que leur objectif pédagogique est de transcender les approches centrées sur les déficiences et les problèmes qui, selon eux, dominant en travail social et influencent négativement les étudiants dans leur processus de socialisation professionnelle, de par l'absence de remise en cause des rôles inégaux et des relations de pouvoir.

À titre d'exemple, le cours « Mobilisation », enseigné à Lund au premier cycle, a comme point de départ la transformation de ces rôles et relations dans un processus de réduction de la distance. Il s'agit donc d'une activité de conscientisation permettant aux personnes et aux groupes de se rencontrer, de coopérer, de faire communauté et d'être solidaires. La méthode pédagogique associée à la réduction de la distance de l'École de travail social de l'Université de Lund est fondée sur la construction de projets communs entre usagers et étudiants, appuyée sur leur expertise respective. Cette coconstruction se bâtit sur la reconnaissance par l'université des usagers comme étant des étudiants universitaires, plutôt que des cas ou des témoignages présentés et discutés en classe. Le cours de six semaines fonctionne comme un milieu d'apprentissage mutuel où tous les participants, dans un processus commun, partagent les mêmes lectures, activités et travaux. Les projets réalisés sont souvent directement reliés aux expériences des usagers. Les étudiants, comme experts éduqués, doivent aller au-delà des préjugés et faire place à d'autres interprétations de la réalité. De fait, leur pouvoir d'expert est remis en question et leurs prérogatives ne tiennent plus (Angelin, 2015). Ils sont alors appelés à manifester de l'ouverture face aux réalités exprimées par les usagers.

Depuis 2005, 626 étudiants (205 usagers, 398 étudiants de premier cycle et 23 de deuxième cycle) ont suivi le cours « Mobilisation » afin d'expérimenter cette pédagogie. Notons que les usagers ont été recrutés dans 50 organisations différentes⁸. Par ailleurs, cette démarche pédagogique s'est diffusée dans plusieurs pays (Angleterre, Danemark, Norvège, Suisse, Allemagne). Le réseau international *PowerUs*⁹, créé en 2012, fédère ces expériences inspirées du *Gap Mending*. Ce réseau regroupe des professeurs, des chercheurs et des usagers de différents pays; il vise à développer des méthodes pédagogiques d'apprentissage mutuel ayant pour but de refaçonner les pratiques du travail social, afin que celles-ci soient plus efficaces dans le soutien au processus d'*empowerment* des groupes marginalisés et discriminés de la société.

3. Le *Gap Mending* et la création d'une alliance

Sans prendre appui formellement sur l'approche anti-oppressive, cette expérience pédagogique, telle que développée à l'Université de Lund mais également par le réseau *PowerUS*, en est très proche, entre autres par l'accent mis sur les liens entre les changements structurels et les pratiques d'intervention. Pour Natland, l'une des particularités de l'approche anti-oppressive consiste justement à « prendre en compte les divisions sociales et les inégalités structurelles dans la relation de travail entre les usagers et les travailleurs sociaux (Natland, 2015 : 82). À Lund, cela se traduit par une démarche pédagogique où les projets d'intervention mis de l'avant ont souvent pour ambition de résoudre les problèmes de communication entre les divers services sociaux qui fonctionnent en silos. Par exemple, il peut s'agir de la création d'un milieu de jour qui accueillera toute personne dans le besoin, ou encore d'une initiative visant la création de logements pour les

8. La provenance des usagers est donc diversifiée, mais plusieurs proviennent du champ de l'insertion en emploi, du domaine de la santé mentale et de la dépendance.

9. PowerUS, The social work learning partnership, <http://powerus.se/>, page consultée le 3 octobre 2016.

personnes sans abri, un problème social majeur en Suède. Nous avons donc trouvé pertinent de mettre en lien l'expérience pédagogique de Lund, ainsi que d'autres expériences recensées dans la littérature, avec les aspects relationnels ciblés par les usagers dans la recherche de Natland (2015), explicitement inspirée par l'approche anti-oppressive, en regard de leurs expériences avec des travailleurs sociaux. Cette recherche a découlé du projet HUSK en Norvège; celui-ci, qui visait à renouveler les pratiques dans le domaine des services sociaux, s'est fortement appuyé sur le savoir expérientiel des usagers (Botnen Eide, 2015). L'un des deux projets auxquels Natland s'est intéressé visait à explorer le rôle du travailleur social dans l'atteinte des buts recherchés par les usagers. La question de recherche était celle-ci : « Comment la participation de l'utilisateur s'est-elle exprimée dans les conversations entre celui-ci et le travailleur social, au moment où l'utilisateur a vécu cette expérience? » Trois aspects relationnels ont été alors mis en évidence par les usagers : a) l'amoindrissement des relations hiérarchiques et l'institution d'une confiance; b) la possibilité de faire quelque chose par soi-même et de vouloir quelque chose; c) la possibilité de parler avec l'intervenant, de se raconter et d'être reconnu.

3.1 L'amoindrissement des relations hiérarchiques et l'institution d'une confiance

Le fait d'être écouté et consulté constitue un apport des méthodes pédagogiques en travail social impliquant les usagers qui leur permet de vivre des expériences de véritables dialogues (Austin et Johannessen, 2015). À ce titre, Boylan, Dalrymple et Ing (2000) ont décrit un projet pédagogique à l'Université de Keele en Angleterre, dont l'objectif était de redresser le déséquilibre de pouvoir entre des adolescents issus de familles en situation d'exclusion et des étudiants en travail social. En participant notamment à des débats sur les droits des jeunes, ces jeunes obtenaient *de facto* un statut et une position de pouvoir puisque, au cœur du projet pédagogique, leur expertise était reconnue dans les salles de classe. Conséquemment, ces jeunes se reconnaissaient un statut et une expertise, ce qui contribuait à un nouveau mode de relation fondé sur la réciprocité entre les étudiants et les usagers. Ces jeunes pouvaient alors devenir des « ressources d'espoir », défiant les stéréotypes et accompagnant les étudiants dans la consolidation de valeurs contribuant véritablement à dénoncer l'oppression et à faire la promotion du changement.

Pour un autre groupe de jeunes Anglais ayant vécu en famille d'accueil, la stratégie la plus fructueuse quant à leur implication a eu trait à la discussion des cas présentés en classe (Green et Wilks, 2009). Ces jeunes ont pris conscience de leur expertise en étant capables de critiquer ces histoires de cas. Des propositions d'amélioration ont alors été suggérées par les usagers. Cet exercice a permis par ailleurs aux étudiants de mieux comprendre les frustrations de ces jeunes. La recherche-action de Green et Wilks visait à faire entendre la voix de jeunes rarement audible et à bonifier les exercices de résolution de problèmes trop souvent éloignés du vécu de ces jeunes.

La promotion d'une telle relation dialogique pose toutefois divers défis. Par exemple, à Lund, au début de la démarche pédagogique de « réduction de la distance », seuls les usagers avaient le statut d'experts dans la classe. Cette situation a provoqué des tensions et des déceptions chez les étudiants puisque leurs expériences n'étaient pas prises en considération. En entrevue, Arne Kristiansen a tenu à souligner que les étudiants ont aussi des histoires personnelles à raconter (Morin, 2016) et que c'est habituellement la première fois qu'ils ont la possibilité de le faire, contrairement aux usagers participants. Les usagers sont souvent très émus par les histoires des étudiants. Il donne alors l'exemple d'une jeune étudiante qui a présenté à ses pairs son expérience comme anorexique; elle l'a illustrée en montrant les pantalons qu'elle portait à ce moment difficile de sa vie. Maintenant, dans le cadre du cours « Mobilisation », les expériences des étudiants sont également valorisées, favorisant ainsi un échange d'égal à égal avec les usagers. La distance sociale est alors diminuée et il y a un partage d'expériences communes, ce qui favorise le rapprochement.

Être traité dans un rapport d'égal à égal permet de développer la confiance. Ce faisant, les étudiants améliorent leur capacité d'écoute et leur aptitude à démystifier leur rôle lorsqu'il est pertinent de le faire. Il devient alors possible d'être flexible et de viser la réciprocité et l'égalité dans les relations, et ce, tout en prenant conscience des limites de notre accompagnement, ce qui s'avère très pertinent pour de futurs travailleurs sociaux. À ce titre, lors de notre rencontre avec les étudiants du cours en octobre 2016, ceux-ci nous ont tenu des propos à l'effet que l'implication des usagers contribue à la mise en commun de différentes opinions et la construction d'une relation de confiance :

Ici, on est écouté sérieusement. D'être ensemble nous fait croire au futur. On construit en peu de temps une confiance. Cela nous permet de nous comprendre, car les mots peuvent avoir différentes significations. On peut développer des liens, on va au-delà des frontières; on peut travailler de façon collective, ce qui est rare en Suède. On y acquiert des outils pour la mobilisation. On travaille avec des gens du terrain. (Morin, 2016)

Quand ce sentiment de confiance mutuelle existe, il est alors plus facile de prendre des risques dans l'intervention, et d'accepter par exemple de parler de soi lorsque l'on estime que c'est approprié (Doel et Best, 2008).

De même, à l'École de travail social de l'Université de Lillehammer en Norvège, une démarche pédagogique inspirée de l'approche de la « réduction de la distance » s'est déroulée de 2009 à 2015. Il s'agissait d'un cours intensif sur trois semaines, nommé « Se rencontrer face à face donne des idées » et fondé sur la conviction que la rencontre entre le savoir d'expérience des usagers et la compétence professionnelle produit de nouvelles connaissances et pratiques. Altmann et Askheim (2016) se sont interrogés sur les répercussions d'une telle expérience pédagogique. Neuf personnes dont cinq usagers ayant vécu cette expérience ont ainsi participé à trois groupes de discussion. Une meilleure compréhension des mécanismes d'oppression et le sentiment d'être des partenaires égaux ont été identifiés par l'ensemble des participants, mais les usagers ont également nommé deux autres retombées, soit une meilleure estime de soi et un sentiment d'appartenance communautaire : « J'ai pris de la confiance en développant mon habileté à m'exprimer par mes propres moyens. De pouvoir parler. J'ai été écouté. Ceci a eu un impact sur comment je me perçois aujourd'hui » (Altmann, Hasvold et Askheim, 2016 : 64, traduction libre).

3.2 La possibilité de faire quelque chose par soi-même et de vouloir quelque chose

L'appropriation du pouvoir va de pair avec la reconnaissance des droits légitimes des usagers, de leurs capacités et de leurs possibilités d'être acteurs de leur propre vie (Duffy, 2006). Un prérequis pour la reconnaissance dans sa société d'origine est d'être envisagé comme une personne avec des ressources et des capacités valorisées par une communauté ou un groupe social (Schön, 2016). Les usagers des services sociaux peuvent alors devenir visibles dans l'espace public citoyen.

À cet effet, le cours « Mobilisation » offert à l'Université de Lund a participé à la mise en place de plusieurs processus de mobilisation collective des usagers. Ainsi, le *G Seven*, un groupe d'entraide créé pour les personnes sans abri et les usagers du programme *Housing First* à Helsingborg, est issu du projet présenté par un groupe d'étudiants (usagers et non-usagers).

De même, Widerlöv, dans la préface d'un livre dirigé par Chiapparini (2016), précise que son implication comme étudiante puis comme co-enseignante à l'Université de Lund l'a aidée à fonder une organisation nationale qui représente les parents dont les enfants ont été placés en famille d'accueil. Par ailleurs, pour Kjellberg et French (2011), la mise en place de projets fondés sur le *Gap Mending* visant la mobilisation collective et la participation sociale est tout à fait en lien avec l'approche démocratique préconisée par Beresford et Croft (2004), qui vise à s'assurer que les usagers, ainsi que tous les autres citoyens, aient la capacité directe et la possibilité de participer au changement social, favorisant ainsi la reconstruction de l'estime de soi et la mise en action individuelle et collective.

3.3 La possibilité de parler avec l'intervenant, de se raconter et d'être reconnu

À Lund, et lors d'autres expériences pédagogiques en Norvège et en Angleterre (Scheyett et Diehl, 2004; Shor et Sykes, 2002), les usagers soulignent l'importance de développer un langage commun en vertu duquel les travailleurs sociaux comprennent et saisissent leur univers. Il s'agit de faire en sorte que les étudiants s'ouvrent aux réalités spécifiques mais aussi plurielles des usagers dans un contexte d'échange et de reconnaissance des expériences vécues. Un tel contexte d'échange constructif et interdépendant s'insère dès lors dans les fondements du mouvement des usagers qui mise sur l'importance de la mise en parole et en récit des expériences vécues (Rodriguez, Bourgeois, Landry et al., 2006). Pour le mouvement des usagers, l'habileté de dire des histoires redonne un sentiment d'espoir et d'agencité à celui qui dit l'histoire (Estey-Burt, 2013). Par ailleurs, la mise en récit de telles histoires permet aux personnes d'être en mouvement et de faire reconnaître leurs droits, mais surtout de mettre en place des relations où l'on est traité avec respect et dignité, contrastant avec des expériences d'indignation, de colère ou de honte (Morin, Demoulin et Lagueux, 2017). Une approche

pédagogique axée sur la réduction de la distance sociale met ainsi de l'avant l'importance d'accorder une place à la mise en récit des expériences vécues pour le développement d'une relation davantage dialogique entre usagers et futurs travailleurs sociaux (Estey-Burt, 2013).

Les émotions peuvent également jouer un rôle crucial dans la mise en récit des expériences vécues. Par exemple, Hafford-Letchfield (2008) décrit une expérience qui met en valeur la poésie dans le cadre d'une animation dirigée par une personne usagère. Dans ce contexte, un langage et une compréhension commune peuvent se développer et aller au-delà de frontières artificielles, ce qui favorise la réciprocité, la transparence et la disponibilité. Ce faisant, il est plus aisé d'arriver à une définition commune d'une situation en prenant le temps d'écouter les personnes et ainsi d'agir sur la base de ce qu'ils apprennent de cette expérience tout en s'assurant que les enjeux autour du pouvoir et du contrôle demeurent centraux dans la qualité de la relation. Ceci rejoint la contribution de Doel et Best (2008) dans leur recherche ayant trait aux expériences positives d'usagers avec leurs travailleurs sociaux :

« Les travailleurs sociaux doivent prendre le temps d'écouter la personne qu'ils accompagnent et d'agir sur ce qu'ils ont appris de cette expérience en s'assurant que les enjeux du contrôle demeurent centraux, en toute transparence, ce même quand le contrôle n'est pas totalement exercé par la personne usagère des services. » (Doel et Best, 2008 : 117, traduction libre)

Cette recherche constitue l'une des rares études qui s'est intéressée à la perception des usagers quant à leurs interactions positives avec leurs travailleurs sociaux. L'enjeu du contrôle de la relation par les travailleurs sociaux est commun aux dix narrations de personnes usagères analysées par les auteurs.

CONCLUSION

Inspirée par ces pratiques pédagogiques collaboratives et collectives, l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke tente de réduire la distance entre les étudiants et les usagers par la structuration de l'implication des personnes usagères et de leurs proches dans les formations construites sur un parcours de professionnalisation. La recension des écrits sur les expériences pédagogiques visant la « réduction de la distance », ainsi que les rencontres réalisées à l'Université de Lund en Suède et auprès de collègues écossais et français ces dernières années, nous ont permis de circonscrire l'apport de l'implication des usagers quant à la consolidation de la dimension relationnelle du travail social, un aspect clé du processus de socialisation professionnelle et de la pratique.

Il est frappant de constater à quel point la reconnaissance du savoir expérientiel des usagers et des proches, dans la formation en travail social au Québec et plus largement dans les formations en sciences sociales, fait figure de parent pauvre en regard du domaine médical. Cet état de fait s'exprime notamment par la popularité actuelle de la notion de « patient partenaire » conceptualisée au Québec par la Faculté de médecine de l'Université de Montréal, en vertu duquel le patient doit être nécessairement associé à la formation médicale (Borde, 2017; Pomey, Flora, Karazivan et al., 2015).

À l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke, la congruence du cursus académique entre « ce que nous enseignons, comment nous enseignons et ce que les étudiants apprennent » (Campbell, 2002 : 29, traduction libre) sert de *leitmotiv* aux travaux en cours et devrait favoriser chez les étudiants l'adoption d'une posture de coconstruction tout en contribuant à une réflexion sur les relations de pouvoir et la pluralité des savoirs dans la pratique du travail social. Comme le souligne Widerlöv :

« Je suis convaincu que les travailleurs sociaux ont besoin de comprendre les perspectives des usagers, des clients, afin de saisir combien les pratiques oppressives peuvent être paralysantes pour ceux-ci. Quand les usagers peuvent rencontrer les travailleurs sociaux sur un terrain plus égal, seulement alors le travail social devient viable et significatif. » (Widerlöv, 2016 : 9, traduction libre)

Cela nous apparaît essentiel dans l'objectif de former des travailleurs sociaux conscients, critiques et engagés. Riches de l'apport du savoir expérientiel des usagers, les étudiants pourront alors miser sur une relation dialogique avec ces derniers, permettant la création d'une alliance propice à l'exercice de leur travail. Tout en circonscrivant les inégalités structurelles, ils pourront agir en collaboration avec les usagers dans une perspective de mobilisation et de changement.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to demonstrate the pertinence of taking into account, in social work education, the knowledge of social work clients as it relates specifically to an empowering dialogue between the social worker and client. This article describes the Swedish 'Gap mending' approach where clients are partners in social work education. The authors have also linked the participation experiences of various clients to Norwegian research based on the anti-oppressive approach. In the article, the authors also described the work of Sherbrooke University's School of Social Work in engaging clients in the training of social work students.

KEYWORDS:

Experiential knowledge, social work clients, university training, relational dimension, anti-oppressive approach

RÉFÉRENCES

- Altmann, L., Hasvold, T. et O. P. Askheim (2016). « Norway: Do gap-mending methods have any long-term effects? Experiences from the Norwegian course meeting face to face creates insights »: 54-68, dans E. Chiapparini (sous la dir.), *The service user as a partner in social work projects and education*, Berlin: Barbara Budrich Publishers.
- Angelin, A. (2015). « Service user integration social work education: lessons learned from nordic participatory action projects », *Journal of Evidence-informed social work*, vol. 12, 124-138.
- Anghel, R. et S. Ramon (2009). « Service users and carers' involvement in social work education: lessons from an english case study », *European Journal of Social Work*, vol. 12, n° 2, 185-199.
- Austin, M. J. et A. Johannessen (2015). « Introduction », *Journal of Evidence-Informed Social Work*, vol. 12, 1-6.
- Beresford, P. et K. Boxall (2012). « Service users, social work education and knowledge for social work practice », *Social Work Education*, vol. 31, n° 2, 155-167.
- Beresford, P. et S. Croft (2004). « Service users and practitioners reunited: the key component for social reform », *British Journal of Social Work*, vol. 34, n° 1, 53-68.
- Bilodeau, G. (1988). « Pour une réelle relation d'alliance entre travailleur social et client », *Service Social*, vol. 37, n° 3, 438-458.
- Borde, V. (2017). « Fini, le patient passif! », *L'Actualité*, 28 décembre 2016, 49-50.
- Boylan, J., Dalrymple, J. et P. Ing (2000). « Let's do it! », *Social Work Education*, vol. 19, n° 6, 553-563.
- Botnen Eide, S. (2015). « Equal collaboration in HUSK », *Journal of Evidence-Informed Social Work*, vol. 12, n° 1, 80-91.
- Bruce, C. (2013). « Talking Points: une approche centrée sur les résultats personnels dans les soins de santé et de services sociaux »: 42-47, dans S. Carrier (sous la dir.), *Le modèle écossais : de la différence que font les services sociaux dans la vie des personnes et des communautés*, Sherbrooke, csss-iugs.ca/recherchecau.
- Campbell, C. (2002). « The search for congruency », *Canadian Social Work Review*, vol. 19, n° 1, 25-42.
- Cabiati, E. et M. L. Raineri (2016). « Learning from service users' involvement: a research about changing stigmatizing attitudes in social work students », *Social Work Education*, vol. 35, n° 8, 982-996.
- Chiapparini, E. (dir.) (2016). *The service user as a partner in social work projects and education*, Berlin: Barbara Budrich Publishers.
- Conference summary report (2013). *Real lives; real differences: service user and carer involvement in professional education*, National conference of the Scottish Social work services users and carers inter-university network, 4 juin, Sterling University, 20 p.
- Degrand, F. (dir.) (2010). *L'accompagnement social : histoire d'un mouvement, concepts et pratiques*, Rennes : Presses de l'EHESP.
- Delhaye, P., Goubet, R., LeRoy, D., Pennel, F. et C. Tierrie (2014). « Le savoir des usagers, Approche clinique et volonté institutionnelle. Donner une place au savoir qui s'ignore », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 460-461, septembre-octobre, 225-233.
- Doel, M. et L. Best. (2008). *Experiencing social work, learning from service users*, London: Sage.

- Duffy, J. (2006). *Citizen involvement in social work education in the North Ireland Context, A good practice guide*, University of Ulster, 100 p.
- Estey-Burt, B. (2013). « The narrative self in mental health discourse »: 103-117, dans C. Baldwin, *Narrative social work, Theory and application*, Bristol: Polity Press.
- George, P., Coleman, B. et L. Barnoff (2007). « Beyond "proving services" », *Canadian Social Work Review*, vol. 24, n° 1, 5-22.
- Green, L. et T. Wilks (2009). « Involving service users in a problem based of teaching and learning », *Social Work Education*, vol. 28, n° 2, 190-203.
- Hafford-Letchfield, T., Leonard, K., Begum, N. et N. F. Chick (2008). *Leadership and management in social*, London: Sage.
- Hernandez, L., Robson, P. et A. Sampson (2010). « Towards integrated participation: involving seldom heard users of social services », *British Journal of Social Work*, vol. 40, 714-736.
- Hitchin, S. (2016). « Role-played interviews with service users in preparation for social work practice: exploring students' and service users' experience of co-produced workshops », *Social Work Education*, vol. 28, n° 8, 970-981.
- Kjellberg, G. et R. French (2011). « A new pedagogical approach for integrating social work students and service users », *Social Work Education*, vol. 30, n° 8, 948-963.
- Kristiansen, A. et C. Heule (2016). « Sweden: power, experiences and mutual development. Using the concept of gamemending in social work education »: 37-53, dans E. Chiapparini (sous la dir.), *The service user as a partner in social work projects and education*, Berlin: Barbara Budrich Publishers.
- Lévesque, C. (2012). « La coproduction des connaissances en sciences sociales »: 290-296, dans Institut du Nouveau Monde, *L'état de la recherche au Québec-ACFAS*, Montréal.
- Lévesque, J. et J. Panet-Raymond (1994). « L'évolution et la pertinence de l'approche structurelle dans le contexte social actuel », *Service Social*, vol. 43, n° 3, 23-39.
- McLaughlin, H., Sadd, J., McKeever, B. et J. Duffy (2016). « Editorial. Service user and carer involvement in social work education – where are we now? - Part 1 », *Social Work Education*, vol. 35, n° 8, 863-865.
- Ministère des Affaires sociales et de la Santé (2015). *Plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social*, Paris.
- Mobiliseringkursen (2016). *It's our lives & andra texter*, Kompendium, Université de Lund.
- Moreau, M. (1979). « A structural approach to social work and practice », *Canadian Journal of Social Work Education*, vol. 5, n° 1, 78-94.
- Morin, P., Demoulin, J. et F. Lagueux (2017). *Nos savoirs, notre milieu de vie*, Québec : PUQ.
- Morin, P. (2016). Entrevues réalisées à l'École de travail social de l'Université de Lund, 10 octobre.
- Natland, S. (2015). « Dialogical communication and empowering social work practice », *Journal of Evidence-Informed Social Work*, vol. 12, n° 1, 80-91.
- Natland, S. et H. Dalen Celik (2015). « Service users self-narratives on their journey from shame to pride: tales of transition », *Journal of Evidence-Informed Social Work*, vol. 12, 50-63.
- Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (2013). *L'intervention sociale individuelle en santé mentale dans une perspective professionnelle*, Énoncé de position, Montréal, 40 p.
- Ordre des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*, Montréal, 34 p.
- Pomey, M.-P., Flora, L., Karazivan, P., Dumez, V., Vanier, M.-C., Débarges, B., Clavel, N. et É. Jouet (2015). « Le "Montreal model" : enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels de la santé », *Santé Publique*, (S1), 41-50.
- Richmond, M. E. (2002) *Les nouvelles méthodes d'assistance, le service social des cas individuels*, préface de Brigitte Bouquet, Paris, Éditions de l'école nationale de la santé publique.
- Robinson, K. et M. Webber (2013). « Models and effectiveness of service user and care involvement in social work education: a literature review », *British Journal of Social Work*, vol. 43, n° 5, 925-944.
- Rodriguez, L., Bourgeois, L., Landry, Y., Guay, L. et J.-L. Pinar (2006). *Repenser la qualité des services de santé mentale dans la communauté*, Changer de perspective, Montréal : PUQ.

- Shön, U.-K. (2016). « User participation in social work and education – A matter of participation? », *Journal of Evidence-informed Social Work*, vol. 13, 21-33.
- Schön, U.-K. (2015). « User involvement in social work education: reasons for participation », *Scandinavian Journal of Disability*, vol. 18, n° 12, 154-163.
- Scheyett, A. et M. J. Diehl (2004). « Walking our talk in social work education: partnering with consumers of mental health services », *Social Work Education*, vol. 23, n° 4, 435-450.
- Social Care Institute for Excellence, The College of Social Work, General Social Care Council (2012). *The involvement of users and carers in social work education: a practice bench marking study*, Londres, 46 p.
- Shor, R. et I. Sykes (2002). « Introducing structured dialogue with people with mental illness into the training of social work students », *Journal of Psychiatric Rehabilitation*, vol. 26, n° 1, 63-69.
- Shorm, R. et S. Levit (2012). « Persons with drug addiction as knowledge providers: their contribution to social work education », *Journal of Teaching in Social Work*, vol. 32, n° 2, 190-203.
- Widerlöv, M. (2016). « Foreword »: 9-11, dans E. Chiapparini (sous la dir.), *The service user as a partner in social work projects and education*, Berlin: Barbara Budrich Publishers.

Le rôle des artistes en art communautaire et le processus d'empowerment : étude auprès d'artistes et de participantes au Québec

Caroline Blais, M.Sc., Organisatrice communautaire, Centre des femmes d'ici et d'ailleurs et Artiste-facilitatrice, Projet d'Art action du Rebond
caro.blais3@gmail.com

Nengeh Maria Mensah, Ph.D., Professeure, École de travail social, Université du Québec à Montréal
mensah.nengeh@uqam.ca

RÉSUMÉ :

Cet article est tiré de notre mémoire de maîtrise portant sur l'art communautaire, l'empowerment et le rôle de l'artiste. Il fait état de nos données de recherche en accordant une attention particulière aux processus décisionnels mis en place au sein des groupes d'art communautaire pour assurer la collaboration entre l'artiste et les participantes et sur les paradoxes et les tensions que peut susciter l'idéal d'horizontalité mis de l'avant par certaines répondantes.

MOTS-CLÉS :

Art communautaire, approches anti-oppressives, groupe, empowerment, micropolitique, groupes autogérés

INTRODUCTION

Différents courants ou pratiques artistiques sont nés au sein de groupes marginalisés et vivant des oppressions communes. Plusieurs de ces pratiques ont des objectifs d'affirmation identitaire ou de transformation sociale. Dans certaines cultures, la pratique artistique fait partie intégrante des modes d'engagement social, où la portée politique de l'engagement serait liée à l'affirmation culturelle ou identitaire¹. On retrouve aussi des pratiques subversives ou inscrites dans l'illégalité, où la pratique artistique reste toujours étroitement liée à son contexte social².

L'art communautaire au Québec peut se définir comme étant né d'une rencontre entre ce type de pratiques et les pratiques d'art engagé, dans la mesure où il se caractérise par le travail de collaboration et de cocréation entre une artiste et une communauté ou des participantes issues d'un groupe opprimé (Anderson 2011; Calvé-Thibault, 2012; Engrenage noir/LEVIER 2011; Heap-Lalonde, 2011a; 2011b; Fernandez, 2011; Lachapelle, 2004; Lamoureux, 2007, 2009, 2010; Lee et Fernandez, 1998; Leduc, 2011; Neumark et Alexander-Stevens, 2005). Sur le développement des pratiques d'art communautaire en Ontario, Lee et Fernandez (1998) rappellent que :

« C'est dans les arts communautaires que de nombreux artistes des Premières Nations, artistes de couleur et artistes immigrants ont travaillé et se sont développés en tant que créateurs tout au long de leur vie professionnelle. Leur insistance auprès des établissements et organismes artistiques pour se faire accepter et pour faire reconnaître leurs pratiques artistiques a, dans une grande mesure, ouvert la voie aux arts communautaires. La question d'équité a un rapport très étroit avec la démocratisation des arts. » (Lee et Fernandez, 1998 : 8)

1. Par exemple, en Amérique latine, les artistes engagés dans ce type de démarche parlent plutôt « d'art en communauté » que d'art communautaire. Un regroupement d'artistes et de centres culturels explique que sa démarche artistique se caractérise par une participation directe dans les luttes et préoccupations sociales des communautés desquelles les artistes sont issues et par un engagement qui s'inscrit dans le long terme. Propos tirés de la plateforme web « Plataforma puente Cultura Viva Comunitaria », <http://culturavivacomunitaria.org>, mise sur pied par un regroupement de centres culturels et d'artistes latino-américains engagés dans des démarches artistiques d'art en communauté.
2. On peut penser, entre autres, à l'art urbain (graffiti, pixação, affichage, etc.) par l'appropriation de l'espace public et la mise en visibilité de réalités ou de groupe opprimés, à différentes formes d'art *underground* (espace de diffusion artistiques, squats, fan zines, etc.), à des formes de productions cinématographiques ou musicales *underground* – visibilité de groupes opprimés, déconstruction de normes, appropriation d'outils artistique, etc.

Par ailleurs, les principes au cœur de l'art communautaire sont l'*empowerment*, la conscientisation et la collectivisation et l'action micropolitique. Constitués de groupes à objectifs mixtes et se rapprochant du modèle de groupe autogéré, les projets d'art communautaire cherchent à développer la participation, l'estime de soi, les compétences et la conscience critique des participantes³, et ainsi induire un processus d'*empowerment* (Lee, 1994; Ninacs 2008; Mullender et Ward, 1991). L'art communautaire renvoie également à la collectivisation des vécus et à la conscientisation des participantes dans la mesure où, se distinguant de l'art occupationnel et de l'art thérapeutique, l'art communautaire « permet de relier l'individu et son processus de création/diffusion au contexte social et à sa transformation » (Leduc, 2011 : 42). Plus précisément, la création et la diffusion de projets artistiques sont conçues comme étant de l'ordre d'une reprise du pouvoir de narration de sa propre histoire chez la communauté impliquée, ainsi que d'une reprise du pouvoir de représentation et d'action (Anderson, 2011 : 309). Au sujet des communautés autochtones, par exemple, Anderson (2011) maintient catégoriquement que celles-ci « doivent avoir les opportunités de se représenter elles-mêmes et de raconter leurs propres histoires, en raison de ce passé de silence forcé, de représentation dénaturée et d'appropriation culturelle » (: 309). Pour cette auteure, le soutien aux artistes autochtones est crucial afin de permettre de créer de nouvelles façons de se représenter, de déconstruire des stéréotypes et des préjugés et de rectifier des éléments historiques (*Ibid.*).

De plus, Susane Finley (2008 : 72) définit les projets d'art communautaire comme étant essentiellement participatifs et orientés vers une remise en question des rapports de pouvoir, des formes de dynamiques de groupe et des formes de savoirs. De son côté, Lamoureux (2007) comprend l'art communautaire comme une forme de symbolisation des oppressions vécues et des changements souhaités par la « création en commun ». Ces projets sont un levier pour s'exprimer et pour mettre en œuvre une micropolitique de l'engagement. En ce sens, pour cette auteure, les pratiques d'art communautaire sont caractérisées par une volonté de réduire les rapports de pouvoir au sein du groupe, ainsi que les cadres normatifs.

Enfin, il est important de noter que l'idéal d'un rapport horizontal entre l'ensemble des participantes au projet d'art communautaire (en incluant l'artiste) est un élément essentiel, tout en étant problématisé dans la littérature⁴ (Anderson 2011; Calvé-Thibault, 2012; Engrenage noir/LEVIER 2011; Heap-Lalonde, 2011a; 2011b; Fernandez, 2011; Lachapelle, 2004; Lamoureux, 2007, 2009, 2010; Lee et Fernandez 1998; Leduc, 2011 ; Neumark et Alexander-Stevens, 2005). Concrètement, cela se traduit par un accent mis sur la collaboration des membres dans la réalisation d'un projet, mais également par l'utilisation de différents processus démocratiques pour mener à bien la prise de décision entre les membres du groupe. Lamoureux (2010) ajoute que la prise de décision dans les projets d'art communautaire s'inscrit souvent dans un processus de recherche de consensus où tout est négocié.

À partir de ces caractéristiques sur lesquelles se fondent les projets d'art communautaire, il apparaît que l'artiste qui facilite ce type de projet (communément appelée artiste-facilitatrice) se voit attribuer un double rôle. Elle joue d'abord un rôle artistique, lié à l'accompagnement et à la facilitation du processus artistique (Engrenage Noir/ROUAGE, 2014), au soutien dans la création collective (*Ibid.*), au partage d'outils artistiques ou à la médiation artistique (*Ibid.*), et enfin à la cocréation (Lamoureux, 2007). D'autre part, elle joue également un rôle d'animation de groupe en lien avec les processus de prise de parole et de prise de décision, avec la dynamique de groupe et avec la circulation du pouvoir (Lamoureux, 2007). Or, ce rôle d'animation n'est pas officiel. Lamoureux, par exemple, écrit qu'il découle plutôt d'une conception (alternative et autonomiste) du pouvoir qui porte à vouloir faire circuler le pouvoir au sein du groupe et à mettre de l'avant des stratégies de démocratie participative (Lamoureux, 2007 : 330). Par ailleurs, Lamoureux (2010) nous renseigne sur la dimension émotive associée à la subjectivisation et à la collectivisation des oppressions vécues. Elle estime qu'un des défis importants auquel est confrontée l'artiste-facilitatrice consiste à faire preuve de sensibilité et à se montrer à l'écoute de l'expérience des participantes pour leur offrir du soutien, si nécessaire, ou encore les référer. Ces actions peuvent renvoyer à des éléments de base de la relation d'aide en contexte de groupe. Toutefois, ce ne sont pas toutes les artistes-facilitatrices qui sont ou qui se sentent outillées par rapport à la relation d'aide.

3. Afin d'alléger la lecture, nous emploierons le féminin tout au long de l'article.

4. La collaboration au sein des projets d'art communautaire s'inscrit souvent dans un idéal d'horizontalité qui est problématisé dans la littérature. L'horizontalité n'est pas nécessairement possible dans tous les projets et son idéal est également remis en question.

Le rôle d'animation et d'intervention joué par l'artiste-facilitatrice suscite des débats à la fois dans la littérature et dans les milieux de l'art communautaire. Par exemple, Engrenage noir (un organisme indépendant à but non lucratif doté d'un programme de subvention nommé ROUAGE, qui soutient les pratiques d'art communautaire) demande qu'une intervenante de l'organisme accueillant le projet y participe activement afin de prendre en charge cette portion de « relation d'aide » et d'accompagnement des « processus de groupe »⁵. Finalement, l'artiste-facilitatrice exerce un pouvoir qui est lié au statut d'experte « en art ». Le pouvoir « d'experte » peut aussi s'exprimer lorsque l'artiste-facilitatrice se considère ou est considérée comme « libératrice » des oppressions vécues. Selon Lamoureux (2010), cette posture aura probablement un effet négatif sur la participation à la création et aux processus de décision. À cet égard, dans une transcription d'un échange avec Devorah Neumark portant sur les complexités, les contradictions et les formes d'engagements liés à l'art communautaire, Alexander-Stevens mentionnait :

« Je suis néanmoins d'avis qu'il est essentiel pour les artistes, participant à des projets d'art communautaire, d'être très clairs en ce qui a trait à leurs motivations. Qu'est-ce qui, dans ce type de pratique, répond à leurs besoins professionnels? Quelles sont les dynamiques qui, au sein de la communauté, ont pour eux une résonance particulière? En omettant de reconnaître et d'examiner ces questions, on crée une situation de paternalisme et on nuit à l'intégrité et à l'honnêteté de la démarche, augmentant d'autant plus le risque de causer du tort aux participants. »(Alexander-Stevens, 2005 : 23)

Dans le cadre de notre recherche de maîtrise et portant sur le point de vue des artistes et des participantes impliquées dans des projets d'art communautaire sur le rôle de l'artiste-facilitatrice et sur l'*empowerment*, nous avons également constaté des tensions suscitées par le double rôle joué par l'artiste-facilitatrice. Plus spécifiquement, ces tensions se concentrent sur la question de l'idéal d'horizontalité et le rôle de pouvoir occupé par l'artiste-facilitatrice. En ce sens, nous avons pu constater que la préoccupation majeure partagée par l'ensemble des répondantes à notre étude est la question du pouvoir et de sa circulation au sein du groupe : comment mettre en place des procédés décisionnels démocratiques ainsi qu'un rapport horizontal entre les participantes et l'artiste-facilitatrice, tout en reconnaissant les limites et les défis que cela suppose?

L'objectif de ce présent article est donc de faire état de nos données de recherche et de montrer comment l'idéal d'horizontalité et les processus décisionnels sont utilisés dans les groupes participant à un projet d'art communautaire, mais également de montrer comment cet idéal peut susciter des paradoxes et des tensions. Pour en discuter, nous présenterons d'abord notre méthodologie de recherche pour ensuite rapporter les propos recueillis auprès des participantes. Nous terminerons avec une discussion ouvrant sur des enjeux liés au rôle de l'artiste et au rapport artistes-participantes, en établissant certains liens avec les approches anti-oppressives en travail social.

1. Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative et dans une perspective inductive, compréhensive et exploratoire. Cette recherche n'a pas comme objectif d'expliquer l'impact du rôle de l'artiste ni le processus d'*empowerment* d'une communauté. L'idée est plutôt de recueillir les points de vue des participantes, puis de les comparer afin d'en faire émerger une certaine compréhension. Afin d'aller au-delà des données brutes et d'en extraire un sens, l'approche inductive propose une série d'étapes visant la catégorisation des données brutes pour ensuite les intégrer à un cadre de référence ou un modèle. L'élaboration de catégories est basée sur l'interprétation de la chercheuse à la suite de la lecture approfondie des retranscriptions (Blais et Martineau, 2006). La perspective compréhensive permet d'aller plus loin dans la collecte des points de vue puisqu'elle s'intéresse au sens que donnent les répondantes à leurs propres expériences. À ce sujet, Schurmans (2003) écrit :

5. Pour plus d'informations, voir : <http://engrenagenoir.ca/rouage/wp-content/uploads/2014/01/Programme-2014-2015.pdf>.

« il s'agit de considérer que si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux – ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes. » (Schurmans, 2003, citée dans Charmillot et Dayer, 2007 : 57)

Pour mener notre recherche, nous avons utilisé l'entretien collectif comme outil de collecte de données. L'intérêt d'avoir recours à cette méthode consiste à créer une interaction sociale entre les participants. Sophie Duchesne et Florence Haegel définissent l'entretien collectif ainsi : « (...) se définit *a minima* par le fait qu'il implique au moins deux personnes et met en jeu une relation sociale dépassant le traditionnel couple constitué par l'enquêteur et l'enquêté » (Duchesne et Haegel, 2004 : 8). Les auteures ajoutent que l'espace de l'entretien collectif peut permettre aux personnes ayant vécu des expériences communes de se sentir plus en confiance et d'ouvrir davantage sur des propos généralement tenus sous silence (Duchesne et Haegel, 2004 : 34). Par ailleurs, notre intérêt pour l'entretien collectif s'inscrit aussi dans une volonté de réduire le rapport hiérarchique entre la chercheuse et son interviewée. La grille d'entrevue de groupe comportait trois parties. Dans la première partie, on demandait aux répondantes de parler du projet d'art communautaire auquel elles avaient participé pour que chacune puisse rappeler son expérience afin de mettre ses propos sur l'*empowerment* et sur le rôle de l'artiste-facilitatrice en contexte. La seconde partie abordait la notion de l'*empowerment*. Nous demandions aux répondantes de partager leur compréhension du terme *empowerment*, puis de dégager en quoi un projet d'art communautaire mettait en œuvre un processus d'*empowerment* ou de reprise de pouvoir sur leur vie. La troisième partie abordait le thème du rôle de l'artiste-facilitatrice. Pour ce faire, nous avons proposé aux répondantes l'image d'un cercle représentant un groupe d'art communautaire, et nous leur avons demandé d'y inscrire un X à l'endroit où se situe, selon elles, l'artiste-facilitatrice par rapport à leur groupe. Chacune expliquait sa réponse.

À partir de ces réponses, nous avons interrogé les répondantes à propos du professionnalisme de l'artiste-facilitatrice, la durée de sa collaboration avec la communauté, sa connaissance de la communauté, son influence dans les choix esthétiques et les modalités de prise de décision dans le groupe.

Nous avons réalisé cinq entrevues de groupe, dont deux avec deux artistes-facilitatrices⁶, deux avec des participantes⁷ et un groupe mixte composé d'une artiste et de cinq participantes. Malgré notre désir de séparer les répondantes artistes-facilitatrices et participantes et d'avoir des groupes homogènes, le Groupe 4 s'est avéré être un « groupe mixte ». On y trouvait quatre artistes participantes, une artiste-facilitatrice et une intervenante du groupe communautaire accueillant le projet⁸. Nous avons clarifié avec la personne-ressource l'importance de faire des groupes distincts entre artistes-facilitatrices et participantes. Toutefois, cette dernière nous a dit que dans leur cas, elles étaient toutes « artistes participantes ». Après réflexion, nous avons accepté de faire l'entrevue avec le groupe tel qu'il se définissait. Lors de l'entrevue, chaque personne a effectivement mentionné se sentir à la fois artiste et participante. Par contre, elles ont aussi nommé des différences de rôle importantes que nous relaterons dans la présentation des résultats.

Les artistes-facilitatrices et les participantes ont participé à des projets d'art communautaire d'une durée moyenne d'une année. Au total, 10 projets ont été abordés lors des entretiens collectifs, certaines répondantes ayant participé à plus d'un projet. Ils se sont déroulés dans les régions de Montréal, Saguenay-Lac-Saint-Jean et Bas-Saint-Laurent. Ils utilisaient différentes approches artistiques comme le théâtre, le théâtre de l'opprimé⁹,

6. Il s'agit d'artistes collaborant à un projet d'art communautaire favorisant un processus créatif collectif et le partage d'outils artistiques. Elles sont généralement rémunérées pour leur travail.

7. Il s'agit de personnes qui collaborent à des projets d'art communautaire à titre de participantes. Ceci inclut des personnes non rémunérées, des personnes qui ont reçu une compensation financière pour leur participation et une intervenante, employée par un organisme communautaire accueillant un projet d'art communautaire.

8. Le projet était subventionné par Engrenage noir/ROUAGE. Comme nous l'avons mentionné, ce programme de subvention demande qu'une intervenante de l'organisme communautaire participe au projet afin de prendre en charge les tâches liées à la relation d'aide et aux dynamiques de groupe. Dans le cadre de notre recherche, nous avons inclus l'intervenante dans la catégorie des participantes.

9. Le théâtre de l'opprimé est une approche théâtrale développée et théorisée par Augusto Boal (1977). Visant à transformer les situations d'oppression plutôt qu'à seulement les représenter, ce jeu théâtral exige que les personnes s'exercent à déconstruire des situations d'oppression.

la danse, la musique, l'expression corporelle, les arts plastiques, la photographie, l'écriture, la performance et l'art urbain. Les projets rejoignaient des communautés majoritairement constituées de femmes (centre de femmes, femmes ayant eu des démêlés avec la justice, femmes artistes en art urbain, femmes autochtones, femmes victimes de racisme et femmes s'identifiant comme *queer*). D'autres projets étaient des collaborations avec des communautés mixtes, comme des militantes opposées aux hydrocarbures, des personnes résidentes d'un quartier populaire ou des personnes en processus d'alphabétisation. Les projets portaient sur différentes thématiques, dont les suivantes : les images des femmes et du vieillissement véhiculées dans les médias; le colonialisme; le racisme; le féminisme; les identités; l'embourgeoisement d'un quartier; les préjugés sur la pauvreté; la justice sociale; le travail; l'austérité; les luttes opposées aux hydrocarbures; la pauvreté. Huit projets sur dix ont reçu une subvention qui leur a permis d'offrir un salaire à l'artiste et de rembourser le coût du matériel.

Le portrait des répondantes est caractérisé par une nette majorité de femmes, soit presque la totalité des répondantes. Toutes les répondantes participantes, contrairement aux artistes, sont à la retraite ou ont comme revenu principal la sécurité du revenu. On constate également une différence marquée sur le plan de l'âge entre les artistes-facilitatrices et les participantes, les premières étant toutes plus jeunes que les secondes. Finalement, on remarque que la majorité des répondantes vivent à Montréal et qu'une très grande majorité sont nées au Québec. Malgré nos efforts visant à aller chercher une diversité, le portrait général reste assez homogène.

2. Présentation des résultats

À partir de l'ensemble des propos recueillis, nous remarquons le souci d'un rapport de collaboration et d'une volonté de mettre en place différents mécanismes de prise de parole et de prise de décision. Ces mécanismes assurent un fonctionnement démocratique qui s'inscrit parfois dans un idéal d'horizontalité. Pour en parler, nous avons sélectionné des extraits de verbatim que nous présenterons à partir de trois grandes thématiques : la notion de pouvoir, les mécanismes démocratiques et la question de l'horizontalité.

2.1 La notion de pouvoir

Lorsque nous avons demandé ce que signifie, pour les artistes-facilitatrices, « reprendre du pouvoir sur sa vie », deux répondantes ont dit qu'elles n'utiliseraient pas le mot « pouvoir ». Selon elles, cette notion a une connotation négative. Maya¹⁰ explique, par exemple, que ce mot renvoie à un privilège individuel, ou à un aspect oppressant auquel elles doivent s'opposer :

Pour ma part... je trouve que c't'un mot qui est quand même assez... connoté négativement pour moi... dans les projets que je mets en place pour le point que t'as énoncé sur l'aspect du collectif. Pi parce que dans la société... ça va être une grosse généralisation... mais justement ceux qui pensent avoir le pouvoir détournent complètement en fait le sens réel du vivre ensemble, de créer des projets qui auront des impacts réels sur nous les citoyens. Dans des espaces de démocratie comme « [démocratie] participative ». Donc, c'est plutôt moi je dirais à lutter contre le pouvoir... ce serait peut-être juste... je n'utiliserais pas ce mot-là! (rire) (Maya).

Pour d'autres répondantes artistes-facilitatrices, le pouvoir doit circuler au sein du groupe et elles ont la responsabilité de faciliter cette circulation. Dans un même ordre d'idées, Marcelle explique que pour préserver l'espace sécuritaire du groupe, elle se réfère entre autres à l'« entente de groupe » qu'elles ont établie ensemble, et que « c'était plus facile pour moi de faire l'animation à travers ça, sans sentir que j'étais en train de prendre une prise de pouvoir, parce que les autres aussi pouvaient y revenir » (Marcelle). Pour elle, rappeler au groupe les règles qu'il s'est données collectivement revient à lui remettre le pouvoir d'assurer son bon fonctionnement. Selon elle, le rôle de l'artiste n'est pas d'établir les règles, mais de rappeler aux personnes du groupe l'entente qu'elles ont prise toutes ensemble.

10. Des noms fictifs seront utilisés pour l'ensemble des extraits de verbatim.

Également, pour certaines répondantes artistes-facilitatrices, la notion de pouvoir renvoie aussi à leurs privilèges, liés à leur rôle ou à leur vécu, et dont elles doivent être conscientes pour faciliter le développement d'une capacité d'agir. Pour certaines, la réalité vécue par le groupe peut être complètement différente de celle de l'artiste – tout comme le vécu de certaines oppressions. Selon Marcelle, le rôle de l'artiste-facilitatrice est d'ouvrir un espace qui permet au groupe de s'exprimer autour d'enjeux qui concernent les participantes et de les accompagner dans une création émergeant de ces réflexions collectives. Selon elle, l'artiste ne doit jamais parler à la place du groupe, qu'elle partage ou non leurs réalités. Elle dit :

tu peux pas parler à la place des autres. Pis souvent ben comme si t'es un artiste tu peux être demandé à venir pi créer un espace pour que les autres s'expriment. Admettons, j'ai déjà fait un projet sur le racisme ou l'homophobie ou des trucs comme ça qui sont pas des thématiques, des problématiques, que moi je vis. Mais je crée un cadre pour que... ou un espace... pour que toutes ces personnes-là qui les vivent puissent créer un projet autour de ça (...) (Marcelle).

Du côté de la majorité des répondantes « participantes », il semble plutôt y avoir une aisance à parler de pouvoir. Pour en parler, les répondantes ont approfondi la question de la réappropriation du pouvoir individuel. D'abord, le groupe d'art communautaire semble représenter un espace sécuritaire favorisant l'expression et la prise de parole, des éléments qui représentent pour elles une reprise de pouvoir. Elles l'expliquent de deux façons. D'une part, les répondantes du Groupe 5 expliquent que le fait d'être regroupées avec des personnes qui vivent des expériences similaires fonde une part du sentiment de sécurité. L'une d'elles a rapporté qu'elle ne s'exprimait pas beaucoup à l'extérieur du groupe, par peur du jugement des autres :

Y a ben du monde que tu connais qui sont dehors, tu jases avec eux autres et là des fois ils vivent pas de la manière que toi tu vis. Fac là, t'oses pas en parler. T'oses pas leur dire quoi que ce soit. La peur d'avoir du jugement de c'qu'on dit... et de ce qui nous est arrivé... c't'une affaire que j'parle pas beaucoup en dehors d'ici... (Loua)

D'autre part, les répondantes ont parlé de l'ambiance de respect et de sécurité qui s'installe dans le groupe d'art, tout comme des liens d'amitié qui se créent :

[L]e contexte de sécurité qui était installé... prendre le temps, le respect de la parole... les textes, le partage de lectures qu'on faisait ensemble, avec elles, faisait en sorte qu'elles se sentaient en sécurité et ça, c'était comme sacré. En même temps, j'avais un profond respect. Vraiment, ça me touchait énormément de voir ces femmes s'abandonner dans ce qu'elles avaient de plus profond, vrai, authentique... et comme l'intégrité de chacune transpirait de partout ça prenait forme par le biais d'oser un dessin, oser des paroles, oser livrer des confidences et ne se sentant pas menacées de le faire. [...] Elles se permettaient de le dire parce qu'elles se sentaient en sécurité. (Anne)

Il y a donc une confiance en l'autre et en le groupe qui génère une confiance pour s'exprimer et prendre la parole. Le respect mutuel, le temps alloué et les espaces de prise de parole permettraient selon les répondantes d'« être ensemble d'une autre façon », au sein du groupe. Les participantes parlent aussi du développement de leur pouvoir à partir de l'augmentation de la confiance en soi et du sentiment d'être comprise. Elles ont donc rapporté avoir vécu des expériences de prise de parole positives au sein du groupe d'art communautaire, ce qui alimenterait leur confiance en elles.

Si l'artiste-facilitatrice et les participantes ont des vécus différents, particulièrement en lien avec la pratique artistique et les thématiques ou difficultés abordées, il semble important pour les répondantes participantes que l'artiste-facilitatrice connaisse leurs réalités. Toutefois, bien que les réalités au sein même des groupes de participantes ne soient pas homogènes, ces dernières n'élaborent pas sur les rapports de pouvoir, ou de privilèges, entre elles.

2.2 Un processus décisionnel démocratique

L'artiste-facilitatrice a donc la responsabilité de créer un espace de confiance et d'accompagner les personnes dans leur processus de groupe et de création collective. Pour les répondantes participantes, ce rôle pris par l'artiste et le pouvoir qui l'accompagne semble légitime pour les accompagner dans leur processus de création :

Pour moi [l'artiste] était, mon Dieu, le pivot, je te dirais... dans l'organisation. Elle était pas la seule à nourrir l'essence du projet là, c'est sûr, mais son rôle, comme « chef d'orchestre » comme coanimatrice aussi dans nos rencontres bilan qu'on faisait ensemble, elle jouait un rôle important. Qu'elle prenait. Qu'on lui laissait aussi. (Anne)

Afin de jouer leur rôle d'accompagnement, les artistes-facilitatrices mettent en place différentes stratégies de participation et différents processus décisionnels démocratiques. Premièrement, pour les participantes, l'artiste-facilitatrice est perçue comme une personne qui voit au consensus. L'idée selon laquelle l'artiste est une guide qui anime ou qui dirige le groupe, mais qui ne décide pas pour lui, revient souvent :

Y avait pas de patronne comme on dit. Ce que je veux dire c'est qu'à chacun des ateliers... on expérimente telle affaire. Un autre atelier c'était une autre affaire. Mais quand que c'était le temps pour monter le spectacle, on avait exploré, expérimenté, plein d'affaires. Y en a qui aimaient plus telle chose, moins d'autres choses tout dépendait des femmes, de ce qu'on faisait. Mais, on a décidé ensemble pour le spectacle. (Béatrice)

Deuxièmement, l'artiste est vue comme la personne qui favorise l'expression de tous les membres du groupe d'art. Sylvain explique :

Elle [l'artiste-facilitatrice] allait autant d'un bord que de l'autre, pis elle essayait de toucher tout le monde, de prendre les idées de tout le monde. Elle était l'artiste, mais je veux dire elle embarquait avec tout le monde là, elle prenait un petit peu de tout l'monde, ensemble. Pour travailler ensemble. C'est le principe que... si y a quelqu'un qui hésitait moindrement, ben elle allait secouer le fond de la personne voir qu'est-ce qui va pas et tout ça pi elle essayait de le ramener... qu'on travaille tous ensemble. Elle prenait l'idée d'un petit peu tout l'monde! Qu'on aille un consensus, ensemble. Qu'on travaille en groupe là. C'est pas nécessairement le leader, mais elle travaille avec nous autres... est embarquée avec nous autres. Elle fait partie du groupe... (Sylvain).

Deux répondantes ont aussi donné comme exemple le cas d'une artiste qui transmettait les *verbatim* des rencontres de groupes aux participantes afin de s'assurer de la circulation « horizontale » de l'information. Cette pratique aurait aussi permis l'appropriation du projet par toutes les personnes, et la relecture de la transcription des rencontres a été l'occasion pour chacune de faire un retour sur son expérience de groupe et artistique.

Troisièmement, en lien avec le processus de création, quelques répondantes ont parlé de la manière dont l'artiste transmet et partage des outils et des connaissances techniques ou artistiques. Les savoirs partagés sont différents : expérientiels pour les participantes et techniques pour l'artiste-facilitatrice. Un projet d'art communautaire offre plusieurs occasions de partager les uns comme les autres. Ces répondantes rappellent cette différence de vécu :

Flavie : [les artistes] je les vois comme support technique, vraiment. Fais que c'est ça, c'est le vécu qui est la force... on canalise ça. On l'dit d'une façon et l'artiste est essentiel parce que nous en vidéo on s'y perd un peu là...

Marie-Josée : ouais...

Julienne : nous, ben on a le vécu de l'enfer de la pauvreté

Les artistes-facilitatrices, quant à elles, présentent différents outils qu'elles mettent en place afin de favoriser les processus démocratiques. Elles parlent entre autres de l'entente de groupe qui se fait avec toutes les participantes. Marcelle explique comment elle s'y prend :

[Nous], dès le premier atelier, c'était d'établir un code de vie, entre nous. [...]. J'ai demandé aux gens : « OK maintenant vous allez prendre une pose¹¹ de quelque chose que vous voulez dans un groupe. Qu'est-ce que vous aimez dans un groupe. » Fac là tout le monde a pris une pose de ça. Pis là chacun on a observé chaque pose pis là on a créé une banque de mots de comme toutes les choses qu'on voulait... qu'on trouvait importantes dans un groupe. (Marcelle)

11. Dans cet exercice de théâtre corporel, les personnes sont invitées à représenter par la position de leur corps quelque chose qu'elles aiment ou n'aiment pas dans un groupe.

Selon les répondantes, la prise de décisions par consensus est une caractéristique fondamentale de ce type de projet, de sa mise sur pied à son évaluation. Dans cette logique, le groupe d'art (soit les artistes-facilitatrices et les participantes) s'engage dans des discussions, des explorations, des remue-méninges, des consultations pour faire le choix des sujets, des outils artistiques, des collaborations, etc. C'est à l'artiste-facilitatrice, selon Maya, que revient la responsabilité de créer « l'horizontalité dans les prises de paroles et les prises de décision ». Elle dit : « dans l'art communautaire qu'on met en place, y a vraiment un rapport de non-hiérarchie qui est vraiment très important pour nous » (Maya).

L'artiste fera aussi appel à ses capacités organisationnelles de facilitatrice. Les répondantes se décrivent comme les responsables des balises de fonctionnement du groupe d'art : elles établissent des règles de base (par consensus), mettent en place des ententes collectives (de manière non hiérarchique) et gèrent le temps et l'échéancier des activités.

Finalement, les répondantes-artistes ont expliqué que la clarification des objectifs d'un projet d'art communautaire est essentielle pour bien guider les choix esthétiques à faire. Clarifier ce que l'on veut exprimer, l'impact que l'on veut avoir, et clarifier les « règles de l'art » qu'on va respecter et celles qu'on va transgresser :

[Si] tu mets la musique trop fort pendant que t'as une entrevue, c'est un truc esthétique, mais ça va juste pas fonctionner parce que personne va entendre finalement ce que la personne disait. Fait que j'pense que c'est des règles esthétiques qui sont relativement importantes. Après c'est sûr qu'on peut jouer avec, mais ça va jouer avec ton message. Est-ce que ton message c'est plus de dire quelque chose ou est-ce que ton message c'est de dire que tu fais des recherches, des explorations artistiques... fais que j'pense les bases sont relativement importantes, dépendamment du message que tu veux dire. (Simone)

Le défi pour les artistes réside justement dans cet équilibre entre l'application de règles esthétiques et la remise en question de ces règles de manière à ce que les participantes puissent faire leurs propres choix. Selon Marcelle :

Ces bases peuvent être remises en question dépendamment de c'est quoi ton projet. C'est ce que j'trouve qui est intéressant de l'art communautaire c'est de laisser la place aux groupes aussi même si toi t'es l'artiste, de laisser aux groupes définir dans quel cadre esthétique qu'on rentre dedans. C'est quoi nos attentes face à l'esthétique de la chose? (Marcelle)

Ainsi, l'artiste-facilitatrice semble jouer un rôle distinct dans l'accompagnement du groupe dans le choix des cadres esthétiques. Selon Maya, l'intervention de l'artiste-facilitatrice autour du « beau » et du processus créateur peut aider les participantes à s'appropriier le projet. Elle mentionne que l'artiste-facilitatrice peut proposer des alternatives, mettre en doute des choix esthétiques ou faire découvrir de nouvelles techniques, mais qu'au final, elle doit aussi accepter les choix des participantes.

2.3 La question de l'horizontalité

Il semble y avoir un enjeu de cohérence entre les idéaux de la pratique (vers un groupe autogéré et axé sur l'horizontalité) et la réalité des projets d'art communautaire. Ce déséquilibre semble en partie associé au rôle d'experte et d'influence de l'artiste-facilitatrice. Il semble y avoir un flou sur le plan du rôle de l'artiste et un malaise quant à la reconnaissance du rôle professionnel : est-elle une artiste, une intervenante, une facilitatrice, une médiatrice, une organisatrice communautaire? Il semble que l'artiste-facilitatrice joue en partie tous ces rôles. Toutefois, si elle reste cohérente avec l'idée d'horizontalité, elle doit effectivement trouver une façon de décentraliser son rôle et donc de partager ses responsabilités. Les répondantes s'entendent sur l'idée d'horizontalité qu'elles souhaitent établir au sein du groupe d'art et entre l'artiste-facilitatrice et les participantes. Mais ceci ne serait pas une tâche facile lorsqu'on a un rôle à jouer dans l'aboutissement du projet. Rita expose ce paradoxe :

Dans le projet y est pas supposé avoir nécessairement un chef... c'est pas comme ça qui est conçu... mais des fois y a des p'tites choses... [...]En tant qu'artiste, j'ai un compte quand même à rendre, on pourrait dire. J'ai un salaire pour travailler au projet. Comme y a des paperasses, y a des communications que j'me sens un peu en devoir de faire. Fait que y a comme un accord commun dans tout ça qu'on accepte un petit peu une légère distinction là... [...]. C'est sûr que ça pourrait être peut-être quelqu'un d'autre [du groupe d'art communautaire en question] qui s'en charge. (Rita)

En ce qui a trait au défi de décentraliser le rôle de l'artiste, au sein du groupe, nous devons d'abord mentionner l'importance de l'individualisme et l'habitude face aux rapports hiérarchiques caractéristiques du contexte social et culturel dans lequel se campaient les différents projets abordés dans notre recherche. Le travail de groupe et l'autogestion nécessitent des apprentissages et un apprivoisement et, en se référant aux propos des répondantes, il est clair que certains groupes ont eu le réflexe de chercher à être guidés ou de se référer à l'autorité et à l'influence de l'artiste-facilitatrice, même si cette dernière tentait de créer des rapports horizontaux. Cependant, une répondante-artiste disait que ce qui distinguait la pratique – outre les différentes techniques d'animation de groupe pour décentrer le pouvoir – était que le groupe savait que cette autorité pouvait être remise en question :

Ben j'pense que le rôle de l'animateur ou l'animatrice premièrement peut être remis en question fac ça déjà ça change la donne. Pis deuxièmement son autorité, si on peut dire, est basée plus sur l'expérience justement pis les connaissances des exercices que sur d'autres trucs comme par exemple comme dans notre société ça serait... je sais pas... la célébrité ou encore l'argent... l'expérience aussi. Mais justement c'est ça la différence, c'est la remise en question de cette expérience-là ou de « pourquoi tu nous fais faire cet exercice-là? » ou pourquoi ... ça s'est quelque chose qu'on peut pas faire dans notre société en général. (Simone)

Ainsi, l'idée n'est pas de nier le rôle de l'artiste-facilitatrice ou les rapports de pouvoir ou d'influence qui en découlent, mais plutôt d'accompagner le groupe à s'outiller pour les remettre en question et gagner de l'autonomie.

DISCUSSION

Nous avons vu que l'art communautaire au Québec vient d'une rencontre entre des pratiques issues de communautés marginalisées et des pratiques d'art engagé. Ce sont des projets collaboratifs qui favorisent la conscientisation et la collectivisation afin que le processus artistique soit axé vers l'action micropolitique et l'*empowerment*. À la lumière des résultats présentés, nous constatons un souci éthique important quant à la circulation du pouvoir au sein des groupes et à la mise en place de différents outils démocratiques pour favoriser la circulation et la mise en place de rapports horizontaux entre l'ensemble des personnes participant au projet. Le malaise lié à la notion de pouvoir partagé par les artistes-facilitatrices est moins présent chez les participantes, qui parlent plutôt avec enthousiasme d'une reprise de pouvoir, laquelle se reflète particulièrement par un gain de confiance dans la prise de parole. Les artistes-facilitatrices mettent différents outils en place pour faciliter le développement de l'autonomie du groupe par la participation active des membres dans l'ensemble des décisions, du début à la fin du processus de création. Aussi, un souci de non-hiérarchie est présent dans le discours des artistes, ce qui les pousse à chercher à décentraliser leur rôle. Finalement, des artistes-facilitatrices ont reconnu avoir un rôle distinct, mais susceptible d'être remis en question, discuté et modifié.

Lamoureux (2007) parle de ce souci de non-hiérarchie des artistes comme étant lié à une conception « autonomiste » et « alternative » du pouvoir. À ce sujet, l'auteure cite les travaux de Foucault (1977), qui mettent de l'avant l'idée d'une circulation « productive » du pouvoir entre les individus, où les communautés et les groupes se dotent de façons de faire (par l'établissement d'une entente de groupe, par exemple) qui leur sont propres (autonomie), et où les artistes proposent des façons différentes et créatives pour faire circuler le pouvoir (Lamoureux, 2007 : 330).

Cependant, la mise en place de rapports horizontaux ne va pas toujours de soi et présente certaines tensions. D'abord, le statut de l'artiste doit être mentionné. À ce sujet, Rachel Heap-Lalonde écrit : « Le rôle de l'artiste a souvent eu une résonance mythique qui lui confère – ou confère à l'acte de créer – un statut différent, malgré les implications possibles de nature collective » (2011a : 80). Nous avons effectivement vu que les artistes engagées dans un projet d'art communautaire doivent être particulièrement attentives aux chevauchements de rôles qu'elles jouent dans le groupe. Par exemple, le statut d'artiste au sein d'un groupe « communautaire » peut générer une forme de pouvoir informel qui pourrait avoir un impact négatif sur la participation du groupe et sur les modes de prise de décision (Lamoureux, 2010 : 3).

Par ailleurs, Alexander-Stevens soulevait l'importance d'une transparence quant aux motivations qui animent l'artiste lors de son implication dans un projet d'art communautaire. L'auteure évoque les risques liés à l'instauration d'un rapport paternaliste, ou d'une posture de libératrice, par rapport au groupe. Dans l'accompagnement du groupe, on en revient aux impératifs présentés par Alexander-Stevens et Lamoureux, à savoir se questionner sur ses motivations personnelles par rapport au projet et sur l'inscription de cette forme d'implication dans son parcours professionnel artistique. Pourquoi, comme artiste, je choisis de collaborer avec ce groupe dans ce processus de création collective? Comment ce projet s'inscrit-il dans ma démarche artistique? Jusqu'à quel point j'apporte ma touche artistique dans le projet? Comment je me situe par rapport à l'intervention, à la facilitation et au processus de groupe?

Plusieurs projets d'art communautaire, au Québec, bénéficient d'un financement qui permet d'offrir un salaire à l'artiste et de rembourser le matériel. Par exemple, beaucoup des projets présentés précédemment recevaient un soutien du programme de financement offert par le collectif Engrenage noir. Ceux-ci s'inscrivaient donc pour les artistes dans le cadre de contrats salariés. Nous nous questionnons quant au rapport professionnel caractérisant cette nouvelle forme de collaboration. D'un côté, permet-il d'outiller davantage les artistes à accompagner le processus d'*empowerment* ou à mettre en place une approche anti-oppressive, par l'entremise de formations ou de soutien externe, par exemple? Par ailleurs, cette professionnalisation n'entraîne-t-elle pas l'érosion de l'essence même de ce type de projet, qui reste une collaboration entre une artiste et une communauté inscrite dans une volonté mutuelle de changement social?

CONCLUSION : L'ART COMMUNAUTAIRE, LE TRAVAIL SOCIAL ET L'APPROCHE ANTI-OPPRESSIVE

Pouvons-nous considérer le processus d'art communautaire et la cocréation comme une intervention sociale? S'agit-il d'un engagement vers le changement et la justice sociale? Quelle place est attribuée à la relation d'aide? Ces questions demeurent. Toutefois, force est de constater que nous sommes en présence de projets axés vers un processus d'*empowerment*. À ce sujet, dans ses travaux portant sur l'*empowerment* en travail social, Lee écrit : « Social work can assist people who are oppressed in empowering themselves personally, interpersonally, and politically to work toward liberation » (Lee, 1994 : 12). Le processus d'*empowerment* est décrit comme suit : une travailleuse extérieure (au groupe, à la communauté, à la famille) accompagne une personne dans les différentes étapes qui lui permettront de s'approprier les outils pour « agir » et « réfléchir » sur la situation. Elle ne libère pas les personnes, mais les accompagne dans un processus de libération. En ce sens, il s'agit du caractère libérateur de l'assistance¹².

Par ailleurs, afin de s'assurer de ne pas perpétuer des schémas d'oppression dans l'intervention, un aspect important des pratiques dans les projets d'art communautaire est l'autoréflexion critique, ce qui rejoint à notre avis les principes clés de l'approche anti-oppressive (Pullen-Sansfaçon, 2013). Moreau ajoute que cette autoréflexion permet de « (...) veiller à ne pas renforcer ou reproduire l'idéologie et les rapports sociaux dominants à l'intérieur ou à l'extérieur de ses interventions » (Moreau, 1984 :239). Un autre élément des projets d'art communautaire qui rejoint les approches anti-oppressives est la mise en mots, par les arts et la création, des oppressions vécues. Dans son mémoire portant sur la vidéo communautaire comme levier de changement, Maude Calvé-Thibault parle de l'appropriation des outils artistiques comme d'une pratique « par » permettant aux groupes et aux communautés d'explorer de nouvelle façon de se raconter. Dans le même sens, Olivier Voirol (2005 : 116) souligne que la lutte pour mettre en lumière des réalités et identités invisibles ne peut se faire « par l'adaptation conformiste à des formats langagiers majoritaires menant tout au

12. Lee voit la libération politique comme la finalité ultime de l'*empowerment*. C'est ainsi, selon elle, que l'on peut atteindre l'objectif suivant : « restore empowerment to its original meaning » (Lee, 1994 : 12).

plus à la reproduction de l'ordre institué du visible et de ses hiérarchies symboliques » (Voirol, 2005 : 116). Se référant à Klotman et Cutler (1999), il ajoute : « les groupes et communautés qui s'approprient les outils de communication et de visibilité élaborent également de nouveaux jeux de langage susceptibles de rendre compte de pratiques ou de formes de vie restées jusqu'alors invisibles; elles ouvrent donc un espace communicationnel indépendamment des discours institués dans l'espace public dominant » (Klotman et Cutler, 1999, cités dans Voirol, 2005 : 116). Un autre élément relié à l'approche anti-oppressive est la codification et la décodification des oppressions vécues et des changements souhaités. Freire (1973, cité dans Lee, 1994) définit la codification et la décodification comme une étape essentielle de la conscientisation que développent les personnes qui participent à un groupe axé sur la pédagogie critique et l'*empowerment* (: 222). Lee a repris ces étapes du processus. Sur la codification et la décodification, elle écrit :

« Develop a code with the group that further stimulated a raised consciousness. A code is a program tool, a channel of communication that may include pictures, photo, music, poetry, drama, tapes, charts, or other mediums that present a situation that is intimately familiar and complex enough to work but not a puzzle or a game; decode the codification with the group, always encouraging their own words and the sharing of their own perceptions, continuing to ask critical questions. A new codification and raised consciousness may evolve in this process one that is critical and aimed at action. » (Lee, 1994 : 224)

L'auteure insiste sur l'importance que ces codes soient élaborés par les personnes du groupe, et ce, dans leurs propres mots. Dans le cadre de projets d'art communautaire, l'appropriation d'outils transmis par l'artiste-facilitatrice permet au groupe d'élaborer de nouvelles représentations, de nouveaux codes, selon leur propre perspective et dans leurs propres mots. En ce sens, Lamoureux parle d'un double objectif visé par les pratiques d'art communautaire : « permettre au moyen de la création une mise à distance de cette souffrance et favoriser une prise de parole créative visant à contester les cadres culturels, sociaux, politiques et économiques l'engendrant » (Lamoureux, 2010 : 1).

On en revient alors au rôle de l'artiste, qui doit trouver un équilibre entre l'accompagnement d'un processus artistique et l'accompagnement d'un processus d'*empowerment* – caractérisé par la relation d'aide, l'animation et l'intervention. Les projets d'art communautaires semblent parfois régis par un idéal d'horizontalité et de structure « pour et par ». Toutefois, ils se caractérisent plutôt par une structure « pour, par et avec » où la distance entre le rôle de l'artiste et celui des participantes est renforcée lorsqu'ils sont soutenus par un financement – puisque l'encadrement du programme vient distinguer le rôle de chacune et puisque l'artiste reçoit un salaire. Comme dans le cas des approches anti-oppressives en intervention, l'autoréflexion critique de l'artiste impliquée nous semble alors essentielle pour favoriser l'autonomie du groupe tout en évitant de prétendre à de faux rapports horizontaux. Selon nous, c'est seulement en préservant cette conscience des rapports de pouvoir existants que l'on peut mettre en place une réelle collaboration qui favorisera un processus d'*empowerment* et des actions micropolitiques.

ABSTRACT:

This article is an excerpt from a master's thesis on community art, empowerment and the role of the artist. It highlights our research data, paying particular attention to the decision-making processes within the community art groups to ensure collaboration between the artist and the participants, and the paradoxes and tensions that may arise from the ideal of horizontality put forth by some respondents.

KEY WORDS:

Community art, anti-oppressive approach, group, empowerment, micropolitical, self-managed group

RÉFÉRENCES

Anderson, K. (2011). « L'art communautaire et les pratiques de recherche : qu'est-ce que l'éthique vient faire là-dedans? », dans J. Chagnon et D. Neumark (sous la dir.), avec la collaboration de L. Lachapelle, *Célébrer la collaboration. Art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs*, Montréal et Calgary : Engrenage Noir / LEVIER, LUX Éditeur et Detselig Enterprise.

- Blais, M. et S. Martineau (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 2, 1-18.
- Boal, A. (1977 [1996]). *Théâtre de l'opprimé*, Paris : La Découverte/Poche.
- Calvé-Thibault, M. (2012). *La création comme levier de changement : le projet Wapikoni Mobile à Opitciwan*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM, <http://www.archipel.uqam.ca/4875/>.
- Charmillot, M. et C. Dayer (2007). « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives*, Hors série, n° 3, 126-139.
- Chagon, J. et D. Neumark (sous la dir.), avec la collaboration de L. Lachapelle (2011). *Célébrer la collaboration. Art communautaire et art activiste humaniste au Québec et Calgary*, Montréal et Calgary : Engrenage Noir / LEVIER, LUX Éditeur et Detselig Enterprise.
- Duchesne, S. et F. Haegel (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*, Paris : Nathan.
- Fernandez, M. « Les arts communautaires : définitions, contextes et problématiques », dans J. Chagnon et D. Neumark, avec la collaboration de L. Lachapelle, *Célébrer la collaboration. Art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs*, Montréal et Calgary : Engrenage Noir / LEVIER, LUX Éditeur et Detselig Enterprise.
- Finley, S. (2008). « Arts-based research », dans J. Gary Knowles et A. L. Cole (sous la dir.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heap-Lalonde, R. (2011a). « Et si on se racontait... Réflexions sur un parcours », dans J. Chagnon et D. Neumark (sous la dir.), avec la collaboration de L. Lachapelle, *Célébrer la collaboration. Art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs*, Montréal et Calgary : Engrenage Noir / LEVIER, LUX Éditeur et Detselig Enterprise.
- Heap-Lalonde, R. (2011b). « Entre moyens et fins », dans J. Chagnon et D. Neumark (sous la dir.), avec la collaboration de L. Lachapelle, *Célébrer la collaboration. Art communautaire et art activiste humaniste au Québec et ailleurs*, Montréal et Calgary : Engrenage Noir / LEVIER, LUX Éditeur et Detselig Enterprise.
- Junquing, Y. (2008). « À propos de la philosophie micropolitique », *Dyogène*, vol. 1, n° 221, 58-72.
- Lachapelle, L. (2004). « L'art communautaire ou retrouver le chemin de la maison (extraits), Journée de réflexion organisée par Engrenage Noir sous le thème Éthique? Normes? Quelques approches dans les pratiques d'art communautaire », dans J.-M. Fontan, J. Lamoureux et C. Fontaine (équipe éditoriale) (2005), *Cahiers de l'Action culturelle*, vol. 4, n° 1, Montréal : Laboratoire d'animation et recherche culturelle et Université du Québec à Montréal.
- Lamoureux, È. (2010). « Les arts communautaires : des pratiques de résistance artistique interpellées par la souffrance sociale », *Amnis, Revue de civilisation contemporaine Europe/Amérique*, vol. 9.
- Lamoureux, È. (2009). *Art et politique : nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*, Montréal : Écosociété.
- Lamoureux, È. (2007). *Art et politique – L'engagement chez les artistes actuels en arts visuels au Québec*, thèse de doctorat, Université Laval.
- Leduc, V. (2011). *L'art communautaire, un espace pour construire la reconnaissance sociale des femmes criminalisées au Québec : points de vue de participantes impliquées dans le projet « Agir par l'imaginaire »*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Lee, A. et M. Fernandez (1998). *Community Arts Workbook... Another Vital Link*, Toronto : Conseil des arts de l'Ontario.
- Lee, J. A. B. (1994). *The Empowerment Approach to Social Work Practice*, New-York : Columbia University Press.
- Moreau, M. (1987). « L'approche structurelle en travail social : implications pratiques d'une approche intégrée conflictuelle », *Service social*, vol. 36, n° 2-3, 227-247.
- Mullender, A. et D. Ward (1991). *Self-Directed Groupwork: Users take action for empowerment*, Londres: Whiting & Birch Ltd.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Neumark, D. et C. Alexander-Stevens (sous la dir.) (2005). « ENTRE NOUS : Valeur communes et pratiques créatives partagées », *Cahier de l'action culturelle, Laboratoire d'animation et recherche culturelle (LARC)*, vol. 4, n° 1.
- Pullen-Sansfaçon, A. (2013). « La pratique anti-oppressive » : 353-373, dans H. Dorvil et E. Harper (sous la dir.), *Le travail social : théories, méthodologies et pratique*, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Voirol, O. (2005). « Luttés pour la visibilité : Esquisse d'une problématique », *La Découverte/Réseaux*, (129-130), 89-121, Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2005-1-page-89.htm>.