

Collection

Études théoriques

no ET0603

**Innovations sociales dans les
organismes communautaires :
facteurs intervenant dans le
processus de transfert des
connaissances**

Martine Duperré

avec la collaboration de
Annie Plamondon

*Ce projet a pu être réalisé grâce
à une commandite de recherche
du Ministère du développement
économique, de l'innovation et
de l'exportation (MDEIE)*

- et du -

*Secrétariat à l'action communautaire
autonome (SACA)*

*Nous demeurons cependant
entièrement responsables du
contenu du présent rapport.*

mars 2006

Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES)
Collection Études théoriques - no ET0603
« **Innovations sociales dans les organismes communautaires : facteurs intervenant dans le processus de transfert des connaissances** »
Martine Duperré

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Canada – 2006
Bibliothèque et Archives nationales du Québec - 2006

ISBN-10 : **2-89605-222-4**
ISBN-13 : **978-2-89605-222-6**
EAN : **9782896052226**

PRÉSENTATION DU CRISES

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

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

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

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

Axe innovations sociales et territoire

- Les chercheurs de l'axe territoire s'intéressent principalement aux rôles des acteurs sociaux, et à leurs pratiques innovatrices, dans les recompositions territoriales contemporaines. Ils étudient notamment l'émergence de réseaux sociaux et leurs liens avec de nouvelles formes de territorialité ; les relations entre les entreprises, les acteurs sociaux et les instances politiques locales ; les identités locales et leurs liens avec le développement économique et social ainsi que les modalités de gouvernance territoriale.

Axe innovations sociales et conditions de vie

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

Axes innovations sociales, travail et emploi

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

LES ACTIVITÉS DU CRISES

En plus de la conduite de nombreux projets de recherche, l'accueil de stagiaires post-doctoraux, la formation des étudiants, le CRISES organise toute une série de séminaires et de colloques qui permettent le partage et la diffusion de connaissances nouvelles. Les cahiers de recherche, les rapports annuels et la programmation des activités peuvent être consultés à partir de notre site Internet à l'adresse suivante : www.cris.es.uqam.ca.

Denis Harrison
Directeur



NOTES SUR L'AUTEURE

Martine DUPERRÉ, membre régulier du CRISES, est professeure en organisation communautaire à l'École de service social de l'Université Laval.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
1. LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.2. La présence et le rôle des acteurs collectifs dans la société québécoise.....	3
1.3. La distance entre la production des connaissances et leur utilisation : quelques aspects du problème.....	4
2. LES OBJECTIFS DU PROJET DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES.....	7
2.1. Les cadres théoriques à la base du transfert des connaissances.....	7
2.2. La définition de la notion d'« acteur collectif ».....	7
2.2.1. Les indicateurs de l'identité culturelle d'un acteur collectif.....	10
2.3. Les formes et les mécanismes intervenant dans le transfert des connaissances.....	10
2.3.1. Le modèle linéaire ou « chacun dans sa cour ».....	11
2.3.2. Le modèle bidirectionnel.....	12
2.3.3. Le modèle coopératif ou associatif.....	12
2.3.4. Le modèle d'autodéveloppement ou de communauté de pratique : une seule catégorie d'acteur en présence.....	12
2.3.5. Les facteurs d'influence des transferts des connaissances.....	13
2.3.6. Les obstacles individuels :.....	14
2.3.7. Les obstacles systémiques :.....	15
3. LES ACTIVITÉS RÉALISÉES DANS LE CADRE DU PROJET.....	17
3.1. Le repérage de la situation et préparation de l'intervention : juin à septembre 2004.....	17
3.2. Les activités de transfert (novembre 2004 à septembre 2005).....	18
3.2.1. La formation ou le transfert de contenu.....	18
3.2.2. La supervision de l'élaboration d'un plan d'intervention.....	18
3.2.3. L'application de certains éléments du modèle.....	19
3.3. Présentation des résultats.....	19

4.	ÉVALUATION DU PROJET – IMPACTS ET RETOMBÉES.....	21
4.1.	Les méthodes d'évaluation du projet.....	21
4.2.	Les résultats de l'évaluation sur le plan de l'objectif de création d'une identité collective.....	22
4.2.1.	Les changements au plan des filtres perceptuels ou cadres d'analyse.....	23
4.2.2.	Les changements au plan des pratiques.....	23
4.2.3.	Les autres retombées.....	24
5.	LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION SUR LE PLAN DE L'OBJECTIF DE L'IDENTIFICATION DES FACTEURS AFFECTANT LE PROCESSUS DE TRANSFERT.....	26
5.1.	Les éléments facilitant le transfert des connaissances issues de la recherche vers les milieux de pratique.....	26
5.1.1.	Les aspects liés au format du projet :	27
5.1.2.	Les aspects liés au contenu :.....	27
5.1.3.	Les aspects liés au style d'animation :.....	28
5.1.4.	Les aspects liés au modèle de transfert privilégiant des apports du groupe :	28
5.1.5.	Les aspects liés à la structure et à la dynamique du groupe :	28
5.2.	Les obstacles au transfert des connaissances issues de la recherche vers les milieux de pratique.....	29
5.2.1.	Les aspects liés au contenu :.....	29
5.2.2.	Les aspects liés à l'animation :.....	30
5.2.3.	Les aspects liés aux différences culturelles entre les milieux de la pratique et de l'intervention :.....	30
5.2.4.	Les aspects liés à la dynamique du groupe :.....	30
5.3.	Les propositions du groupe pour faciliter les prochains transferts	31
5.3.1.	Les aspects liés au contenu :.....	31
5.3.2.	Les aspects liés à l'animation :.....	31
5.4.	Les passages entre différents modèles de transfert des connaissances.....	32
	CONCLUSION	33
	BIBLIOGRAPHIE	35

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier plusieurs personnes et organismes qui ont contribué à la réalisation de la présente recherche. D'abord, un gros merci aux membres du conseil d'administration du Regroupement qui a accepté de nous accueillir pour le projet de transfert des connaissances que nous avons réalisé. J'ai particulièrement apprécié l'implication des travailleuses et des travailleurs ainsi que des membres du conseil d'administration de ce regroupement lors de toutes les activités effectuées. Aussi, je ne pourrais passer sous silence la chaleur de leur accueil et la qualité de la relation que nous avons développée alors.

J'aimerais aussi souligner l'apport appréciable de Mme Annie Plamondon qui a agi à titre d'assistante de recherche pour la mise en place de ce projet. Son dévouement, sa créativité, son implication et sa rigueur ont certainement grandement aidé à la réalisation du projet.

Enfin, il reste à remercier les personnes responsables de la « Mesure pilote de soutien à l'innovation sociale dans les organismes communautaires » agissant pour le compte du Ministère du développement économique, de l'innovation et de l'exportation (MDEIE) et celles du Secrétariat à l'action communautaire autonome (SACA). Leur support dépasse le cadre financier de ce projet.

Martine Duperré

RÉSUMÉ

Deux questions sont à l'origine du projet décrit dans ce texte. La première interroge l'efficacité d'un modèle novateur de constitution en acteur collectif ayant émergé d'une recherche empirique précédente. Le deuxième examine les mécanismes et les facteurs de diffusion de cette innovation dans le cadre d'un processus formalisé de transfert des connaissances. L'analyse de ce projet montre l'efficacité, à court terme, de ce modèle d'intervention bien qu'il doit être enrichi pour pouvoir bien s'adapter à toutes les associations. À travers la nomenclature de plusieurs facteurs intervenant dans les processus de transfert des connaissances, on montre que l'ajustement des temporalités des acteurs en présence ainsi que la prise en compte des différences dans les cultures organisationnelles des acteurs sont deux facteurs importants à considérer.

Martine Duperré

INTRODUCTION

Le projet d'expérimentation de transfert intitulé « *Pratiques novatrices de mobilisation des acteurs collectifs : expérimentation de transfert* », consiste en une formation offerte à des personnes, intervenantes et membres du conseil d'administration d'un regroupement de groupes communautaires sur les facteurs et les interventions en lien avec les processus de mobilisation en acteur collectif. Ce projet a été conçu pour alimenter le cycle de la connaissance (théorie et expérimentation) et les liens entre le milieu universitaire et communautaire. En effet, les connaissances transférées dans le cadre de ce projet sont issues d'une modélisation théorique de pratiques d'intervention de groupes communautaires particulièrement mobilisés, à un autre regroupement de groupes communautaires où la mobilisation pouvait constituer un problème considérant les changements à l'intérieur du système d'action dans lequel il évoluait. Là où dans un premier temps, les connaissances avaient été produites selon un modèle qu'on pourrait qualifier de coopératif (entre la chercheuse et les groupes), on retrouve dans un deuxième temps, un modèle mixte de transfert des connaissances favorisant la transmission, l'échange et la production de nouvelles connaissances (linéaire, coopératif, communauté de pratique).

Deux objectifs fondamentaux étaient recherchés par le projet de transfert. Le premier consistait à fournir des connaissances et des outils d'intervention pouvant servir à la pérennisation d'un acteur collectif particulièrement important dans le secteur des services sociaux et de santé. Nous cherchions alors à augmenter sa mobilisation autour d'une identité collective. Le deuxième objectif poursuivi par le projet de transfert était de documenter une expérience afin d'en tirer certains enseignements quant aux facteurs facilitant ou limitant le transfert des connaissances.

1. LA PROBLÉMATIQUE

Le projet que nous décrivons ci-après s'inscrit dans une double problématique ; celle de la présence et du rôle des acteurs collectifs dans la société québécoise et celle des rapports entre les milieux de la recherche et la pratique.

1.2. La présence et le rôle des acteurs collectifs dans la société québécoise

Depuis la fin des années 1980, un ensemble de politiques gouvernementales mise sur les dynamiques créées par le partenariat et l'implication de la communauté pour assurer le développement de secteurs stratégiques du Québec. En effet, dès 1989, la *Politique de santé mentale* misait sur le partenariat entre les groupes communautaires et les établissements de santé et de services sociaux pour amorcer une planification régionalisée de la prestation de services en santé mentale. En 1997, le ministre Chevrette mettait sa confiance, lui aussi, dans une structure partenariale par sa *Politique de soutien au développement local et régional* (Duperré, 2002, p. 1). Plus récemment, avec sa politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire intitulée « *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec (2001)* », le gouvernement québécois reconnaissait « le rôle de représentation des organismes communautaires, leur pouvoir d'influence et leur expertise » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 10). On peut donc établir une tendance nette de faire appel aux acteurs collectifs en tant que partenaires du développement du Québec.

Le cadre d'analyse constructiviste postule que la structure sociale, à tous ses niveaux, est le résultat de la dynamique entre les différents acteurs qui la compose. (Touraine, 1978, p. 44). Ainsi, l'organisation globale de la société québécoise, de ses régions et de ses institutions, est le fait de l'implication d'acteurs individuels et collectifs mobilisés qui s'y sont investis. C'est de cette manière que se sont construites plusieurs formes d'organisation des services en santé mentale dans différentes régions du Québec. À partir de priorités nationales, chaque dynamique régionale a pu produire un plan d'organisation des services qui correspondait à ses priorités, ses besoins et ses ressources. On peut dire alors, que chaque PROS, a un ancrage territorial tout en répondant aux politiques ciblées.

Or, pour que ces acteurs puissent s'impliquer et représenter leurs membres, ils doivent être mobilisés autour d'une identité collective (Duperré, 2004). L'identité se forge à l'interne par des pratiques d'ajustement des cadres (moral, d'interprétation et d'action) et à l'externe par son adaptation aux changements dans l'environnement. Cependant, trop de changement dans l'environnement peut amener des crises identitaires importantes qui empêcheront les acteurs de s'impliquer véritablement dans les structures partenariales proposées. Dans le domaine sociosanitaire, les changements sont importants et rapides.

Depuis la reconnaissance des groupes communautaires en santé mentale à titre de partenaires par la *Politique de santé mentale* de 1989, plusieurs changements importants sont intervenus

rapidement dans la structure de services sociosanitaires, ce qui force certains acteurs collectifs à se redéployer, au point de menacer leur existence même. D'une période de forte centralisation au début des années 1980, la planification et l'offre des services se sont ensuite régionalisées forçant, du coup, la redéfinition du rôle des regroupements provinciaux impliqués dans l'organisation des services. De cette régionalisation, on assiste actuellement à une territorialisation de la planification et de l'organisation des services. Ce nouveau changement force encore la redéfinition des acteurs collectifs du secteur tel que sont les tables régionales d'organismes communautaires et alternatifs en santé mentale, leurs regroupements provinciaux, etc. Ces changements apportent leur lot de problèmes au sein du regroupement d'organismes communautaires qui est la cible du projet de transfert. Il va sans dire qu'il peut leur être difficile, alors, de remplir pleinement le rôle d'acteur que la *Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire* aimerait leur voir jouer. Notre projet visait donc à aider ce regroupement à ajuster sa géométrie organisationnelle afin qu'il puisse jouer son rôle de partenaire que le gouvernement lui demande de jouer.

Dans une recherche effectuée dans le cadre de nos études de doctorat¹, nous avons élaboré un modèle de mobilisation des acteurs collectifs (regroupements, associations, groupes, impliqués dans le développement social). Nous avons produit cette modélisation à partir d'une étude de cas d'une association régionale en santé mentale, particulièrement mobilisée et ayant mis en branle plusieurs processus pour se constituer en acteur collectif et assurer sa pérennisation. Cette modélisation prend appui donc sur des pratiques éprouvées sur le terrain, mais qui étaient fortuites et implicites. Par notre recherche, nous avons rendu explicite cet ensemble de facteurs et de pratiques de mobilisations (animation, intervention, etc.). De plus, à partir du modèle théorique, nous avons pu déduire un ensemble de pratiques d'intervention concrètes directement applicables dans un processus d'intervention planifiée. Ces connaissances sur les facteurs et les processus de mobilisation des acteurs collectifs et leur transposition dans une intervention planifiée concrète constituaient l'objet du transfert dont le présent rapport fait état.

En plus de cette problématique liée au rôle des acteurs collectifs dans la société québécoise, nous regarderons ci-après la problématique liée au transfert des connaissances issues de la recherche au Québec.

1.3. La distance entre la production des connaissances et leur utilisation : quelques aspects du problème

Le problème de la distance entre la recherche et la pratique en service social, entre autres, est discuté depuis de nombreuses années déjà, tant par les praticiens que les chercheurs. Certains auteurs parlent même de « deux solitudes » que des programmes spécifiques seraient en train de réconcilier (Parent et St-Jacques, 1999). Malgré cela, Parent et St-Jacques font le constat que cette distance existe toujours en 1999 (p. 66) et nous serions enclins à entériner ce constat en 2005. En fait, les discussions sur la distance entre la recherche et la pratique remontent aussi loin que

¹ La collecte des données s'est effectuée en 2000 et portait sur l'ensemble des pratiques d'action collective d'un regroupement régional de groupes communautaires du secteur de la santé mentale depuis sa fondation en 1989.

dans les années 1950 (Lionel Groulx dans Deslauriers et Pilon, 1994). Les remises en question des rapports entre théorie et intervention apparaissent par vagues successives. Dans les années 1970 c'est toute la profession qui est secouée par une étude américaine qui démontre l'inefficacité du *casework* en service social qui mène à une prise de conscience de l'importance d'asseoir la profession sur des assises scientifiques rigoureuses (Parent et St-Jacques, 1999 : 69). Dans les années 1980, on discute des rapports plutôt ténus entre la recherche et la pratique et vice versa. Dans les années 1980, on recense plus de 2 000 publications qui « traitent du fossé entre la recherche et la pratique » dans plusieurs disciplines (santé mentale, service social, sciences politiques, administration, etc.) (Torbert, 1981, Glasser, Abelson et Garrison (1982) dans Gélinas et Pilon, 1994 : 76). Ce constat est repris dans les années 1990 par les études d'Argyris (1980) Glasser et coll. (1983); Killman, (1983); Lawler et coll. (1985), St-Arnaud (1982) (Gélinas et Pilon, 1994 : 76).

Cette distance entre le monde de la recherche et celui de la pratique peut être expliquée par le fait que la recherche et l'intervention ont des buts différents (Gélinas et Pilon, 1994, Deslauriers et Pilon, 1994, Parent et St-Jacques, 1999), des temporalités et des intérêts différents (Deslauriers et Pilon, 1994). On peut aussi expliquer la distance qui sépare ces « deux solitudes » par le fait que le savoir est associé pour certains travailleurs sociaux à une ressource pouvant mener à la domination (Parent et St-Jacques, 1999). Dans ce cas précis, la distance s'explique donc par une question idéologique.

Enfin, on explique la distance entre la recherche et la pratique par le fait qu'elles évolueraient même dans des univers culturels différents (Deslauriers et Pilon, 1994, Friedson dans Parent et St-Jacques, 1999).

Pour tenter de résoudre cette distance qui appauvrit les deux univers selon nous, certaines solutions ont été proposées. La première est la recherche en partenariat qui est un courant présenté comme en augmentation dès 1994 par Deslauriers et Pilon, discours repris par Parent et St-Jacques en 1999 et par Cloutier, Carrier et Turcotte en 2003. Ce type de recherche est vue comme porteuse d'alliances entre chercheurs et praticiens « après avoir passé plusieurs années à s'ignorer voire à se détester » (Deslauriers et Pilon, 1994).

Malgré les espoirs que suscite ce type de recherche, on s'entend généralement pour dresser deux garde-corps importants. Le premier concerne la question du temps. En effet, un véritable partenariat entre le chercheur et les praticiens est long à construire (Parent et St-Jacques, 1999). Il faut se souvenir que c'est du rapprochement de deux univers qu'il s'agit. Et, quand on parle de temps, on ne parle pas seulement de la prise de contact, mais de la nécessité d'ajuster les temporalités différentes de deux mondes; le temps court du milieu d'intervention et le temps long du milieu de la recherche (Deslauriers et Pilon, 1994 :30).

Le deuxième garde-corps nécessaire lors de la recherche partenariale est qu'il faut se garder de penser la recherche uniquement en termes de bénéfices à court terme pour la pratique. Il existe des recherches qui ne sont pas utiles immédiatement, mais qui génèrent des « connaissances [qui] assurent des progrès scientifiques à long terme » (Cloutier, Carrier et Turcotte (2003).

La clef du succès, comme en bien des choses, est dans la mesure, croyons-nous. La recherche peut être un formidable outil de changement social par divers aspects : paradigme critique orientant la recherche, les sujets d'investigation, les connaissances produites comme enjeu du changement social et enfin par la méthodologie de recherche dont certaines méthodes permettent l'expression de la parole de personnes normalement silencieuses dans le processus social (Duperré, 2003).

Il existe plusieurs manières de procéder au transfert des connaissances : documents écrits, documents audiovisuels, formation en cours d'emploi, etc. et toutes ces manières augmentent la possibilité que les connaissances produites en recherche soient utilisées par les milieux de pratique. Cependant, ce sont là des moyens unidirectionnels de diffusion, des chercheurs vers les praticiens. Il existe encore plusieurs directions à imaginer pour qu'un véritable lien entre les chercheurs et les milieux de pratique puisse intervenir. Le projet dont il est question ici peut prétendre avoir construit ce lien en fonction de plusieurs directions, comme nous l'établissons ci-après.

2. LES OBJECTIFS DU PROJET DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Deux objectifs étaient poursuivis par le projet soumis au MDEIE-SACA. Le premier était de transférer des connaissances produites dans le cadre d'une recherche récente sur la mobilisation des acteurs collectifs dans le but principal d'améliorer la cohésion au sein d'un regroupement provincial de groupes communautaires. Le deuxième objectif était d'identifier les facteurs d'influence du processus de transfert des connaissances.

En fonction de ces deux objectifs, le projet et son analyse s'appuient sur deux cadres théoriques : celui de la constitution des acteurs collectifs et celui du transfert des connaissances et des communautés de pratiques.

2.1. Les cadres théoriques à la base du transfert des connaissances

Considérant les deux buts poursuivis par le projet de transfert, il s'inscrit dans un double cadre théorique : celui de la construction des acteurs collectifs et celui des processus de transfert et de production des connaissances.

2.2. La définition de la notion d'« acteur collectif »

« Un acteur collectif est un groupe de personnes organisé, mobilisé à partir d'expériences, d'intérêts et de solidarités convergentes autour d'un projet commun qu'il tente d'imposer, par le biais de l'action collective » (Duperré, 2004). On peut aussi dire que l'acteur collectif est un sujet engagé dans une relation sociale située.

En utilisant le terme sujet, nous faisons explicitement référence à la présence d'une identité collective qui peut être définie comme étant le résultat d'un processus toujours en construction par lequel un cadre moral, un cadre de représentations et un cadre interprétatif sont élaborés et qui permettent d'analyser la réalité, de l'interpréter et d'orienter l'action (Duperré, 2002). D'abord utilisé par E. Goffman en 1974, le cadre est défini comme :

schémata of interpretation' that enable individuals 'to locate, perceive, identify and label' occurrences within their life space and the world at large. By rendering events or occurrences meaningful, frames function to organize experience and guide action, whether individual or collective. So conceptualized, it follows that frame alignment is a necessary condition for movement participation

Snow, et al. 1986 dans Buechler et Cylke 1997, p. 211

Le cadre central, base de la construction de l'acteur collectif est le cadre moral. C'est par ce cadre moral que l'acteur collectif est normativement situé. Nommé différemment selon les auteurs [cadre moral ou éthique chez Taylor (1998), système de croyances chez Hunt, Benford, et Snow (1994), utopie fondatrice chez Jenson (1991)], le cadre moral permet à l'acteur de définir les actions à entreprendre pour atteindre ce qu'il considère beau et bien. De cette notion de cadre découlent six implications (Duperré, 2002) :

1. Le cadre moral sert de cadre d'interprétation de la réalité ;
2. Le cadre moral sert à orienter l'action, car l'acteur veut atteindre ce qu'il considère beau, bien et bon ;
3. Le partage de mêmes valeurs, par plusieurs entités, crée les frontières, l'identité de l'acteur collectif et détermine ainsi les ressources dont il dispose (Jenson, 1991) ;
4. Le cadre moral définit les symboles et les stigmates associés à l'acteur collectif ;
5. Les cadres peuvent être ajustés par les mécanismes d'ajustement des cadres (ou *framing*) ;
6. Les cadres peuvent changer tout en se situant sur un fil temporel assurant la continuité identitaire à travers les périodes.

La notion d'acteur sous-entend aussi que ce dernier est en fait un acteur social, c'est-à-dire qu'il est engagé dans des rapports sociaux « qui doivent être compris comme une relation conflictuelle entre acteurs porteurs de visions opposées du modèle de développement qu'ils tentent d'imposer » (Duperré, 2004, p. 15). C'est face à ces **autres** que l'on peut affirmer que l'acteur collectif est situé politiquement. L'acteur collectif est situé aussi dans un système d'action qui est un « ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 286). Tout acteur collectif évolue dans un système d'action ; il participe à sa construction, mais il est aussi déterminé par les règles de ce système.

Les processus d'ajustement des cadres que nous avons évoqués plus haut suggèrent qu'ils peuvent changer. Ces ajustements aux cadres constituant l'acteur collectif sont rendus obligatoires par les changements intervenant dans l'environnement de l'acteur ; le système d'action. Lorsque le système d'action se modifie, les personnes, les groupes, les organisations doivent s'adapter à ces circonstances imprévues, non choisies, parfois incontournables, ce qui leur permet en retour de développer de nouvelles facettes et de nouvelles potentialités. Cette notion de changement est extrêmement importante dans la question de l'identité, car pour qu'il y ait identité, il doit y avoir une certaine permanence dans le temps. Car, si l'acteur change et qu'il n'est plus ce qu'il était avant, qu'est-ce qui fait son identité ? Comme l'organisme vivant, l'organisation conserve un équilibre entre changement et permanence : trop de changement fait éclater l'organisation ; trop de permanence, la sclérose. Taylor a fort bien illustré le problème du changement lorsqu'il donnait en exemple la propension que nous avons d'utiliser des images de changement de lieu pour décrire une transition (1998 :163). Au niveau personnel, dans son étude du concept de soi, L'Écuyer a démontré la coexistence du changement dans la stabilité et de la stabilité dans le changement.

Par contre, la permanence demeure le pôle clef : les organismes les plus forts négocient habituellement les conditions de cette transformation et contrôlent le développement de leur identité (1978), et de leur historicité, dirons-nous des sociétés.

On ne saurait parler d'acteur collectif, de plus, sans faire référence à cette notion de *collectif*. Cette dernière sous-tend deux aspects de la définition d'un acteur collectif. Le premier est que l'acteur collectif est engagé dans une action collective vue comme : « l'ensemble des conduites conflictuelles dans un système social. Une action collective implique la lutte de deux acteurs, dont chacun se caractérise par une solidarité spécifique et s'oppose à l'autre pour l'appropriation et la destination de valeurs et ressources sociales. » (Melucci, 1978, p. 37-38).

Le deuxième aspect de la notion de collectif propre à la définition d'un acteur collectif est que ce dernier est composé de plusieurs parties reliées entre elles par une certaine cohésion. Cette dernière est rendue possible par l'adhésion des différentes parties à ce cadre moral auquel nous référerions plus haut et qui devient alors un cadre collectif dont la genèse est rendue possible par des mécanismes de cadrage. Tout en étant impliqué dans l'action, l'acteur collectif ajuste constamment les cadres de l'action collective qui sont : 1) la définition du problème ; 2) les moyens à prendre pour le résoudre ; 3) l'analyse du système d'action (les acteurs, intérêts, opportunités et 4) les raisons qui motivent l'action collective. En somme, toute action collective menée par un groupe doit d'abord passer par l'ajustement de ces cadres d'action. En effet, comment penser une action collective efficace si les membres n'ont pas la même définition de la cause du problème ou des moyens à prendre pour le résoudre ? Et pour que ces cadres puissent être ajustés, le cadre moral de l'acteur collectif sert de référence.

Jusqu'à maintenant, la définition que nous avons faite d'un acteur collectif pouvait s'appliquer à la définition d'un mouvement social. Effectivement, on peut reconnaître, dans notre définition, le triangle dynamique identité-opposition-totalité proposé par A. Touraine pour définir ce qu'est un mouvement social. La différence entre un mouvement social et un acteur collectif tient au fait que l'action de ce dernier se situe plutôt au niveau mésosociologique (organisation sociale) alors que l'action du mouvement social se situe au niveau macrosociologique (structures).

Enfin, pour compléter la définition de l'acteur collectif, précisons que l'acteur étant doté d'une identité, cela suppose la présence d'une capacité réflexive (Mennel, 1994). En effet, l'acteur étant capable d'analyser le degré d'atteinte de ses objectifs par rapport à ses propres valeurs, cela suppose qu'il possède une capacité réflexive, qu'il soit capable de conscience de lui-même et de son action (Duperré, 2002, p. 69).

L'identité collective, excepté pour la notion de réflexivité, est semblable à la notion de culture d'un groupe. En effet, la différence entre le concept d'identité collective et celui de la culture réside dans le fait que l'identité suppose obligatoirement la capacité réflexive alors qu'on peut être porteur d'une culture sans en être conscient. L'acteur collectif est donc porteur d'une certaine culture et on pourra parler alors d'identité culturelle. Très schématiquement, nous définissons la culture comme étant un ensemble interrelié et organisé de manière particulière (*cultural pattern*), de traits, de manière de faire, d'éléments normatifs, de manière de résoudre des problèmes. Cet ensemble d'éléments est partagé par un groupe social donné et en constitue

son profil distinctif. Il est construit cumulativement par des processus d'ajustement à l'environnement extérieur et il est acquis et transmis par enseignement, imitation, ou pressions sociales (Duperré, 2002).

2.2.1. Les indicateurs de l'identité culturelle d'un acteur collectif

Parmi plusieurs indicateurs de l'identité culturelle, cités par Lofland (1995), nous avons retenu l'expression des valeurs, des objets matériels, des personnages qui sont tenus en haute estime, des récits comprenant des émotions positives ou négatives fortes, des caractéristiques propres aux rassemblements qui sont considérés comme des aspects positifs du mouvement. Nous ajouterions à cette liste les pratiques politiques, les formes organisationnelles, les pratiques de services, les noms que l'on porte comme un emblème, etc. Tous ces éléments sont les révélateurs de l'identité culturelle de l'acteur collectif et ont servi à l'étude sur les facteurs et les mécanismes de leur constitution et de leur pérennisation. Ces éléments ont aussi servi à évaluer l'impact de notre expérimentation de transfert, puisque comme nous le verrons plus loin, le produit co-construit de connaissances affecte l'identité des apprenants (Wenger, 2005).

2.3. Les formes et les mécanismes intervenant dans le transfert des connaissances

On peut considérer le transfert des connaissances comme : « un mouvement d'information d'un lieu à un autre. [Un] phénomène par lequel les progrès obtenus à travers l'apprentissage d'une certaine forme d'activité entraînent une amélioration dans l'exercice d'une activité différente plus ou moins voisine » (Cloutier, Carrier et Turcotte, 2003). Cette définition sous-tend une certaine direction dans l'activité de transfert, dans ce cas des chercheurs vers le milieu de pratique. C'est alors un processus de diffusion. Un autre terme est parfois associé au rapport entre les chercheurs et les praticiens et c'est celui de la mobilisation des connaissances (Clourier, Carrier et Turcotte, 2003) qui a l'avantage de ne pas inclure une notion de direction dans sa signification. On peut alors penser que la production de connaissances est bidirectionnelle et même co-construite. Ainsi, on peut relever plusieurs modèles différents de transformation des pratiques sociales par la recherche, Gélinas et Pilon (1994) les nomment le modèle linéaire, le modèle associatif ou coopératif et le modèle d'autodéveloppement (p. 77).

Ces modèles de transfert des connaissances sont nommés linéaire, bidirectionnel et coopératif par Cloutier, Carrier et Turcotte (2003). Il faut remarquer une certaine différence dans la manière de nommer les modèles qui pourrait nous faire affirmer qu'il existe en fait quatre modèles et non trois : le modèle linéaire, le modèle bidirectionnel, le modèle coopératif ou associatif et le modèle d'autodéveloppement. Mais tel n'est pas le cas. En effet, on peut associer le modèle bidirectionnel de Cloutier, Carrier et Turcotte au modèle associatif ou coopératif de Gélinas et Pilon. Enfin, nous considérons que le modèle d'autodéveloppement de production des connaissances peut aussi être appelé modèle de communauté de pratique (Wenger, 2005).

Les différences fondamentales entre tous ces modèles se situent au plan du rôle des différents acteurs allant de l'intégration presque nulle de ceux-ci dans le modèle linéaire à leur implication maximale dans le modèle d'autodéveloppement ou de communauté de pratique.

2.3.1. Le modèle linéaire ou « chacun dans sa cour »

Le modèle linéaire se caractérise par le « déplacement de l'information dans une seule direction donnée, depuis la source vers sa cible. C'est la représentation traditionnelle du transfert des connaissances avec la diffusion comme assise du processus. Typiquement, c'est le chercheur (le générateur de connaissances) qui est imputable de la diffusion de ces résultats vers la communauté scientifique ou vers les zones de pratique où ces idées ont une pertinence » (Cloutier, Carrier et Turcotte, 2003 :112).

Gélinas et Pilon considèrent que le modèle linéaire est le reflet d'une démarche rationnelle comprenant les étapes suivantes : la réalisation de la recherche, l'organisation des résultats et enfin la diffusion des résultats et qui suppose la passivité du récepteur (1994 :78). Le modèle linéaire est celui qui est le plus répandu (Gélinas et Pilon, 1994, Cloutier, Carrier et Turcotte, 2003). Il distingue deux catégories d'acteurs différents, les producteurs de connaissances et ceux qui les utilisent. Il va sans dire que, dans ce modèle, on ne peut considérer les praticiens sociaux à titre de partenaires (Gélinas et Pilon, 1994).

Plusieurs facteurs sont identifiés pour le succès du transfert des connaissances. Gélinas et Pilon (1994) ont noté les suivants :

- La crédibilité du chercheur qui garantit la crédibilité des résultats ;
- La confiance envers le chercheur ;
- La qualité scientifique de la recherche ;
- La perception de l'adéquation des résultats de la recherche avec les questions liées à la pratique ;
- L'adaptation des discours tenus par les chercheurs pour les rendre compréhensibles par les praticiens ;
- Le moment et le véhicule de diffusion des résultats ;
- L'utilisation du matériel issu de la pratique pour la diffusion (discussion de cas réels).

D'autre part, le modèle linéaire semble provoquer une certaine résistance au changement que ne feraient pas les autres modèles (Gélinas et Pilon, 1994).

2.3.2. Le modèle bidirectionnel

Dans le modèle bidirectionnel, dont seuls Cloutier, Carrier et Turcotte (2003) font mention, le degré de participation des praticiens est augmenté par rapport au modèle précédent. Les praticiens ont le droit de parole sur la définition des objets de recherche. Les acteurs gardent leurs identités respectives (recherche et pratique).

2.3.3. Le modèle coopératif ou associatif

C'est un modèle auquel réfèrent les deux groupes d'auteurs (Gélinas et Pilon, 1994 ; Cloutier, Carrier et Turcotte, 2003). L'implication des utilisateurs de connaissances est plus grande dans ce modèle. Les deux acteurs gardent leurs identités respectives, mais collaborent tout au long du projet en travaillant sur les mêmes objets (Cloutier, Carrier et Turcotte, 2003).

2.3.4. Le modèle d'autodéveloppement ou de communauté de pratique : une seule catégorie d'acteur en présence

Selon Gélinas et Pilon, dans le modèle d'autodéveloppement « le transfert des connaissances est plutôt la transformation personnelle et professionnelle des praticiens qui utilisent la démarche, la méthodologie et la rigueur de la recherche comme modalité de transformation tout en engendrant des connaissances sur les problématiques sociales » (p. 114). Ce modèle suggère la génération des connaissances issues d'un seul acteur comme c'est le cas dans ce que Wenger appelle des communautés de pratique (2005).

Pour Wenger, l'apprentissage doit être considéré sous l'angle de la participation sociale et cette dernière réfère aux processus de collaboration active d'une communauté sociale et de la construction d'identité en lien avec elle. Pour cet auteur, « nous faisons partie de plusieurs communautés de pratique, à la maison, au travail, à l'école et ailleurs qui affectent profondément le cours de nos vies. Les membres d'une famille s'organisent pour avoir une existence acceptable. Ils créent des habitudes, des rituels, des artefacts, des symboles, des règles, des récits et des histoires de vie » (p. 4). Comme on peut le voir le concept de *communauté de pratique* décrit un vaste éventail de groupements humains et un point commun de ces groupements est la notion de *faire ensemble* (p. 53). Nous pensons que certains aspects de l'expérience de transfert des connaissances auquel nous avons participé recourent cette définition des communautés de pratique.

Les groupes auxquels nous participons génèrent donc des connaissances afin de s'adapter aux conditions de leur environnement et ces connaissances sont ensuite transmises et retransformées par l'accueil de nouveaux membres. L'adaptation est faite par le groupe entier, par l'interaction et la *négociation de sens* (p. 59). On reconnaît ici certains aspects de la notion d'*acteur collectif* que nous avons définie précédemment. Le terme négociation de sens est à toutes fins pratiques un synonyme de ce que nous appelons, dans le modèle de constitution des acteurs collectifs, des

pratiques d'ajustement des cadres qui permettent à l'ensemble des personnes participant à l'identité d'un acteur collectif de construire un cadre de représentations commun.

Dans le modèle des communautés de pratiques, apprentissage, culture et identité sont intimement liés : « [l'apprentissage] est le véhicule de l'évolution des pratiques et de l'insertion des novices tout en étant celui de l'évolution et de la transformation de l'identité » (Wenger, 2005 : 11). Pour Wenger, une théorie de l'apprentissage interpelle obligatoirement une théorie de l'organisation sociale, car l'apprentissage est au cœur de l'organisation sociale (p. 13). La théorie sociale de l'apprentissage se situe à mi-chemin entre une cadre d'analyse structuraliste et constructiviste (p. 10). En effet, selon Wenger l'apprentissage ne saurait se concevoir en dehors d'une participation sociale, ce qui définit, selon notre analyse, le concept d'*acteur* tel que nous le concevons. D'autre part, Wenger reconnaît aussi que cette participation ne peut se faire en dehors de la « culture et de l'histoire ». C'est une position que l'on reconnaît à nos acteurs collectifs, c'est-à-dire qu'ils ont une certaine indépendance d'action tout en étant inscrits dans des systèmes d'action qui déterminent leurs actions à leur tour.

Cependant, il faut s'interroger pour savoir si ce modèle de communauté de pratique peut effectivement être considéré comme un modèle de transfert des connaissances, car il n'implique pas deux acteurs différents (les chercheurs et les praticiens) ce qui évacue du coup la notion de direction propre au terme *transfert*. Cependant, on croit que ce modèle est plutôt pertinent pour décrire un « modèle [s] de transformation des pratiques sociales en lien avec la recherche » comme le soutiennent Gélinas et Pilon (1994 : 75).

Tous ces modèles de transfert des connaissances existent rarement à « l'état pur dans la réalité » (Cloutier, Carrier et Turcotte, 2003). Il peut exister une séquence d'utilisation des différents modèles; un projet commencé en coopération peut se transformer en modèle linéaire une fois rendu à l'étape de la diffusion (Gélinas et Pilon 1994 : 82-83). On peut alors supposer qu'une expérience de diffusion linéaire initialement planifiée puisse aussi se transformer en coopération et même en expérience où de nouvelles connaissances sont générées lors du processus de transfert. C'est du moins ce que nous avons constaté dans le projet que nous avons expérimenté.

2.3.5. Les facteurs d'influence des transferts des connaissances

Gélinas et Pilon (1994) font état de plusieurs facteurs qui influencent les résultats des expériences de transfert des connaissances :

- Le réseau social du récepteur qui exerce une grande influence sur le comportement d'appropriation ;
- Certains aspects sociaux, normatifs et affectifs ;
- Accueil de l'innovation par les leaders informels (ce qui renvoie au premier point) ;
- Respect des normes professionnelles de l'utilisateur ;

- Utilisation, pour la diffusion de l'innovation, de contacts interpersonnels informels ;
- Appui des structures hiérarchiques et du pouvoir formel (garantissent l'utilisation des nouvelles connaissances) ;
- Le sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant ;
- Les conditions de travail ;
- Le climat de travail ;
- La culture organisationnelle ;
- Le support psychosocial des pairs ;
- Adéquation entre les besoins et les résultats de la recherche.

Dans cette énumération, il n'est pas clair si les auteurs font une distinction entre le réseau social situé en dehors du milieu de travail ou s'il est exclusivement constitué en dedans du monde du travail. Nous pensons qu'il faut distinguer ces deux aspects, car l'un et l'autre peuvent affecter le transfert et l'appropriation des connaissances.

Des obstacles sont aussi identifiés par Cloutier, Carrier et Turcotte (2003) relativement aux processus de transfert des connaissances :

- Les différences culturelles entre utilisateurs et les chercheurs rendant la communication difficile ;
- La perte d'intérêt des milieux de pratique due à la longueur du processus de recherche ;
- Chercheurs peu enclins à s'intégrer dans les milieux de pratique et à partager le contrôle du processus de recherche avec les praticiens ;
- Non-reconnaissance par les milieux respectifs au temps que prend la recherche partenariale (le temps consacré à la recherche pour les intervenants et le temps consacré à la pénétration des milieux de pratique pour les chercheurs).

Enfin, pour clore sur cette longue liste d'obstacles plutôt liés aux différences culturelles des milieux de la recherche et de la pratique, Cloutier, Carrier et Turcotte (2003) font état d'obstacles individuels et systémiques.

2.3.6. Les obstacles individuels :

- « Ignorance du fait que ce que l'on sait puisse servir aux autres et du fait que d'autres possèdent la connaissance que l'on recherche ;

- Le manque de temps pour analyser l'information et la rendre utile dans l'intervention ;
- La non-reconnaissance de l'expertise de certaines personnes ;
- Le manque de motivation pour apprendre ou changer cette façon de faire. » (p. 116)

2.3.7. Les obstacles systémiques :

- « La compétition à l'intérieur des équipes de travail ;
- La valorisation de la performance individuelle par rapport au partage et au progrès collectif ;
- L'absence de perspective commune ou d'un langage commun entre les équipes de travail ;
- La tendance à sous-estimer la valeur de l'expérience.» (p. 116)

Les deux cadres théoriques que nous avons explicités précédemment permettront l'analyse de l'expérience de transfert auquel nous avons participé. En effet, nous considérerons que le transfert a effectivement produit des connaissances appropriées à partir d'indicateurs de la construction de l'identité culturelle de certains membres de l'acteur collectif.

3. LES ACTIVITÉS RÉALISÉES DANS LE CADRE DU PROJET

Dans la prochaine section, nous décrivons les différentes activités que nous avons tenues dans le cadre du projet et nous en faisons, du coup, l'évaluation d'implantation, c'est-à-dire la comparaison entre ce qui était prévu de faire et ce que nous avons réalisé effectivement. Le projet initial proposait trois étapes. La première consistait en un repérage de la situation, la deuxième consistait au transfert à proprement parler qui comprenait une formation sur la mobilisation et un accompagnement pour la planification d'un plan de mobilisation et la troisième étape était consacrée à l'évaluation du projet. Ces trois étapes ont été réalisées. Cependant, certaines modifications ont été apportées en cours de projet.

3.1. Le repérage de la situation et préparation de l'intervention : juin à septembre 2004

La première étape du projet consistait en une prise de contact de l'équipe de l'Université Laval avec le milieu qui devait recevoir le transfert. Elle avait pour objectif de bien comprendre la dynamique de mobilisation de l'acteur collectif auquel le projet s'adressait afin d'identifier précisément les cibles d'intervention et les indicateurs de réussite du projet. Nous posions alors l'hypothèse que les chances d'appropriation du contenu augmenteraient avec une formation véritablement adaptée.

Cet *État de la situation* a été construit à partir des données recueillies au cours d'entrevues réalisées en juin 2004 avec des membres du regroupement.

Le projet initial prévoyait la réalisation de cinq entrevues afin de dresser ce portrait. Alors que nous pensions devoir réaliser les entrevues dans chacune des régions d'appartenance des membres choisis, l'assemblée générale annuelle du regroupement nous a permis de toutes les réaliser dans une période et un endroit restreint. Aussi, en plus de réaliser les cinq entrevues initialement prévues au projet, nous avons pu ajouter l'observation à la collecte des données. Les informations étaient ainsi beaucoup plus riches.

Nous avons sélectionné les personnes à interviewer à partir de plusieurs listes proposées par différents membres du regroupement. Ainsi, nous avons demandé dans un premier temps aux employés du regroupement de dresser une liste de personnes qui pourraient nous renseigner sur certains aspects de la mobilisation du regroupement. Nous avons aussi demandé ce travail à d'autres personnes. Lors du contact initial avec la première personne, nous lui avons aussi demandé d'identifier des personnes qui seraient susceptibles d'apporter des informations pertinentes sur la situation. À chaque contact initial auquel nous avons procédé, nous avons fait la même demande. Les personnes ont été sélectionnées à partir des critères de disparité géographique (Montréal-région, urbain-rural), d'ancienneté et de fréquence d'apparition sur les listes. On peut

parler alors d'une méthode de collecte en boule de neige. Cette manière de procéder faisait en sorte aussi qu'on respectait l'anonymat et la confidentialité des répondantes².

En résumé, par cette étape de repérage de la situation, nous mettons en pratique la méthode qui était l'objet du transfert qui demande de bien connaître la cible d'intervention avant de commencer à travailler. Le rapport diagnostique permettait alors de moduler le transfert en fonction des besoins spécifiques du regroupement et d'agir par l'exemple. Nous verrons plus loin que cette manière de faire a porté ses fruits.

3.2. Les activités de transfert (novembre 2004 à septembre 2005)

La deuxième étape du projet planifié consistait en une formation de quarante-cinq heures destinée aux employés et aux membres du conseil d'administration du regroupement ainsi qu'un accompagnement pour l'élaboration d'un plan d'intervention. La formation s'appuyait sur le livre : *L'organisation communautaire. La constitution des acteurs collectifs* (Duperré, 2004) qui a été offert à tous les participants avant la formation. Pour cette occasion, nous avons aussi conçu des outils d'intervention et d'animation en lien avec le modèle présenté dans le livre.

3.2.1. La formation ou le transfert de contenu

Dans les faits, cinq membres de l'équipe de travail du regroupement ont participé à toutes les activités prévues et deux membres du conseil d'administration s'y sont joints de façon sporadique. Par cet aspect, on peut affirmer que nous avons fait ce qui était prévu de faire, mais force est de constater que nous avons difficilement rejoint les membres du conseil d'administration pour plusieurs raisons : difficulté de déplacement, temps, le contenu théorique, outils, etc. Sept jours de formation ont eu lieu. Chaque journée comportait une partie d'acquisition de connaissances sur des éléments du modèle de mobilisation des acteurs collectifs et une partie d'expérimentation de type laboratoire. Les exercices proposés visaient évidemment l'intégration des connaissances, mais avaient aussi pour but d'aider le regroupement à augmenter sa cohésion afin de renforcer son action en tant qu'acteur collectif. Dans ce sens, les constats qui sont ressortis du rapport fait à la première étape ont été fort utiles et ont teinté le contenu de la formation et des exercices.

3.2.2. La supervision de l'élaboration d'un plan d'intervention

L'élaboration du plan d'intervention (appelé *plan de mobilisation* par les participants) a fait partie du processus de transfert comme prévu. Lors des journées de formation, les travaux en équipe et les retours en groupe ont permis d'en élaborer une partie. Le plan de mobilisation a été complété

² Nous utilisons le féminin ici car nous référons au terme « *personne répondante* ».

par les participants en dehors des heures de formation. Le plan d'intervention est maintenant utilisé à titre de planification annuelle par le groupe.

En plus de participer à l'élaboration du plan de mobilisation, nous avons aussi accompagné le groupe dans la planification de certaines activités y étant liées, ce qui rencontrait nos objectifs de départ. En plus, nous avons aussi directement été impliquées dans la réalisation de certaines de celles-ci.

3.2.3. *L'application de certains éléments du modèle*

L'assemblée générale annuelle a été l'occasion de transférer aux membres une partie des apprentissages faits dans le cadre du projet de transfert des connaissances par le biais de quelques activités conçues à l'intérieur du modèle de mobilisation des acteurs collectifs. Ces activités sont un indicateur permettant de croire que l'expérience de transfert des connaissances se poursuivra après la fin du projet. Afin de mieux identifier les retombées de l'expérience de transfert, nous avons procédé à son évaluation au long du processus et aussi après la dernière activité du projet. Cela constituait en fait la troisième phase du projet initial. Nous présentons les différents aspects de cette phase dans la prochaine section.

3.3. Présentation des résultats

Considérant les objectifs du transfert, nous présenterons les résultats dans la section de l'évaluation des impacts et des retombées.

4. ÉVALUATION DU PROJET – IMPACTS ET RETOMBÉES

Le projet de transfert des connaissances a fait l'objet d'une attention particulière dans sa dimension *évaluation* pour les deux objectifs du projet soit celui lié à la structuration de l'identité collective du groupe et celui de l'identification des facteurs affectant les processus de transfert des connaissances.

4.1. Les méthodes d'évaluation du projet

Pour pouvoir faire ressortir ce contenu, nous avons procédé à une évaluation systématique de chaque bloc de formation (parfois une journée, parfois deux jours). À la fin des journées de formation, chaque participant était invité, sur une base anonyme, à remplir une grille d'évaluation incluant les questions suivantes : « ce que j'ai retenu », « ce que j'ai bien aimé », « ce que j'ai moins aimé », « comment améliorer les choses ». Une synthèse des évaluations individuelles était ensuite préparée, ce qui permettait aux formatrices de suivre l'évolution du groupe et d'ajuster occasionnellement le contenu ou les méthodes utilisées. Comme on peut le voir, ces données sont qualitatives.

Après avoir procédé à l'évaluation individuelle, les participants étaient invités à une évaluation de groupe sur les thèmes suivants : « éléments facilitant le transfert », « éléments rendant le transfert difficile », « comment améliorer les choses », « éléments du transfert qui me seront utiles plus tard ou dans certaines situations ».

Comme on peut le constater, ces deux évaluations servaient les deux objectifs du projet soit ceux liés à l'appropriation de connaissances et ceux liés à l'identification des facteurs d'influence des processus de transfert.

Enfin, lors du dépôt du projet initial, nous avons prévu procéder à une évaluation des effets à la fin du projet. Vu certains retards occasionnés par le report du projet et par le rythme du milieu cible, nous avons dû faire certaines modifications quant au plan d'évaluation du projet lors du dépôt du rapport d'étape. Nous ne pensions pas que ces retards permettaient d'avoir la distance nécessaire pour évaluer l'impact de l'intervention. Malgré cela, le hasard a fait les choses autrement puisque la fin des activités de transfert se situait en juin et que son évaluation devait attendre après la période des vacances estivales. Cela dégageait alors une certaine distance pour pouvoir réintégrer une préoccupation d'évaluation d'impact lors de la rencontre de septembre.

Ainsi, à la fin du transfert, nous avons réalisé des entrevues individuelles avec chaque participant afin d'évaluer l'impact du projet sur les différentes composantes de l'identité puisque, rappelons-le, nous avons clairement identifié un lien entre apprentissage et identité. Ces entrevues, d'une durée d'environ trente minutes, ont été enregistrées, réduites lors de la transcription, codées et analysées.

Les questions d’entrevue ont été construites à partir d’un cadre théorique du transfert des connaissances (Racine, 2000) et de la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005). Nous avons donc évalué certains indicateurs liés à l’identité et l’impact des facteurs sociaux sur l’appropriation du contenu.

Les questions visaient à évaluer les éléments suivants :

- Les impacts du transfert sur les divers aspects du travail ;
- Les apports les plus importants de la formation suivie ;
- Les impacts sur diverses dimensions : connaissances factuelles, savoir-faire, attitudes face à la mobilisation, conception de soi et rapport du regroupement avec les autres acteurs ;
- Les apports du groupe ;
- L’influence de l’environnement de vie sur les apprentissages.

4.2. Les résultats de l’évaluation sur le plan de l’objectif de création d’une identité collective

L’analyse des données tirées des entrevues et des évaluations révèle que le transfert a eu un impact important sur plusieurs indicateurs de l’identité individuelle et collective des participants à l’activité de transfert. Nous avons en effet remarqué des changements que nous considérons significatifs sur les cadres d’analyse, qui se situent à la base de l’identité ainsi que sur plusieurs *manières de faire*. Rappelons que dans la définition de l’identité culturelle que nous avons faite nôtre, les manières de faire constituent un des éléments par lesquels on peut identifier la présence d’une identité culturelle (Lofland 1995, Duperré, 2002). Sous ces aspects, on pourrait déjà considérer que le projet de transfert a atteint ses objectifs. En plus, nous avons pu aussi observer des retombées sur la cohésion de l’équipe de travail et sur la vie personnelle des participants.

Les entrevues que nous avons menées à la fin du projet, nous autorisent à penser que les activités de mobilisation, débutées lors de l’assemblée générale, permettront le transfert des acquis vers les groupes membres de l’association.

C’est en regard de ces aspects que nous considérons que le transfert est une réussite. Les prochaines sections détailleront ces affirmations.

4.2.1. Les changements au plan des filtres perceptuels ou cadres d'analyse

Dans la conceptualisation de l'identité collective que nous avons faite, les filtres perceptuels ou les cadres d'analyse de l'acteur, jouent un rôle important, car ces derniers permettent à l'acteur collectif d'orienter son action. C'est en modifiant l'analyse des cadres de l'action collective qu'on peut penser modifier l'action de l'acteur et plus précisément ses pratiques au plan de la mobilisation puisque tel était notre objet pour le projet de transfert. Cette analyse a été confirmée lors des entrevues. Une participante a exprimé être convaincue que sa « manière d'être » se trouvait affectée par une modification dans ses perceptions, provoquée par le transfert.

La perception de l'« autre » (membres, régions, autres acteurs) semble s'être modifiée de manière importante. La formation a permis de se décentrer et de mieux saisir la nature de la réalité vécue par les « autres » et cela amène une modification du rapport que les participants entretiennent avec les autres membres à l'intérieur de l'acteur collectif et des acteurs externes. Pour les membres, on semble être passé d'un rapport plutôt conflictuel à un rapport de coopération avec un allié potentiel. Une phrase citée souvent nous permet de faire cette avancée analytique : « Il faut arrêter de convaincre, il faut comprendre » (1)³.

Les participants disent aussi avoir pris conscience de l'importance de planifier une intervention (2), de l'importance de l'histoire dans l'identité (5), que la mobilisation est un travail continu et non seulement un événement qui se produit lors de la naissance d'un groupement et qu'il faut donc s'attarder à pérenniser l'acteur collectif (5), des rythmes différents vécus au sein de l'acteur collectif et de la nécessité d'accorder ces rythmes (5).

Cette prise de conscience affecte l'ensemble des tâches réalisées par les participants : « comme une petite voix en arrière » (4). La prise de conscience concerne la mobilisation ; on est conscient que chaque geste compte pour la mobilisation et, ainsi, chacun d'eux est repensé en fonction du cadre d'analyse reçu lors de la formation.

4.2.2. Les changements au plan des pratiques

Comme on l'a souligné plus haut, la modification du cadre de perception a modifié les pratiques d'intervention du groupe, tous les participants s'accordent sur ce fait lors des entrevues individuelles.

Certaines dimensions de la pratique ont été touchées plus particulièrement. Parmi celles-ci, on a soulevé une plus grande préoccupation pour l'accueil (1, 2, 5), qui est maintenant l'objet d'un soin méticuleux (2). Selon notre cadre d'analyse, ces actions auront sans doute pour effet de créer une plus grande cohésion au sein de l'acteur et ainsi favoriser sa pérennisation.

³ Les chiffres entre parenthèses réfèrent au numéro d'entrevue lorsque l'information est tirée d'une entrevue réalisée à la fin du projet.

De plus, vu que les participants ont pris conscience de l'importance du fil temporel dans la construction d'une identité collective, les membres soulignent l'importance de se doter de moyens pour se l'approprier et la transmettre aux membres.

Les participants soutiennent aussi que le transfert les a amenés à développer des méthodes de travail plus rigoureuses, perçues comme étant très utiles, car elles permettent d'orienter l'action et de lui donner un sens.

Plusieurs outils utilisés lors de la formation ont été repris par les participants et ils les utilisent actuellement dans leur pratique quotidienne auprès des membres, lors de rassemblements par exemple, ou pour des communications écrites destinées aux membres (2, 3). On peut donc penser que le cycle du transfert se perpétue.

Deux outils ont particulièrement retenu leur attention, le plan *de mobilisation* dont il a déjà été question et le *portrait des régions*. Ces derniers sont maintenant intégrés aux pratiques courantes de l'organisation.

Enfin, on a souligné lors des entrevues que les rencontres avec les membres étaient préparées différemment et on a même dit que cette préparation influençait, là encore, la posture adoptée face aux membres. On s'installe en effet plus facilement dans une relation d'échange alors qu'avant on se percevait plutôt comme dispensateur (5).

4.2.3. Les autres retombées

Le transfert a eu des retombées indirectes. La première est l'effet de cohésion accrue constatée non pas entre les membres d'une association, mais au sein même de l'équipe de travail. La deuxième ne concerne pas l'objet du transfert, mais bien des transformations individuelles qui ont des impacts sur la vie hors travail des participants.

La cohésion de l'équipe

Plusieurs facteurs ont participé à l'augmentation de la cohésion entre les membres de l'équipe de travail. Premièrement, la formation permettait à la majorité de l'équipe de travail (une seule personne n'y participant pas) de « faire ensemble » sur une assez longue période. Et, comme le soutient Wenger (2005), c'est là une des caractéristiques d'une communauté de pratique génératrice d'identité collective. En entrevue, il a été mentionné que ce temps passé entre eux a été cohésif.

Par la formation, l'équipe de travail a eu la chance de développer un cadre d'analyse commun ainsi que le langage qui y était associé. Le développement d'une vision commune autour du modèle de mobilisation des acteurs collectifs, facilite leur pratique quotidienne comme il a déjà été mentionné. Ce qui faisait d'eux une communauté de pratique.

Certaines personnes font remarquer lors des entrevues que le langage du modèle fait maintenant partie du vocabulaire quotidien des membres de l'équipe et que cela les distingue. En effet, une personne mentionne qu'ils ont adopté le vocabulaire du modèle à un point tel que les personnes qui n'ont pas suivi la formation ont parfois de la difficulté à les saisir (5). Notons que l'appropriation d'un langage commun est un autre indicateur de l'identité collective.

La formation a aussi permis aux membres de l'équipe de mieux se connaître, de découvrir leurs forces et leurs limites respectives, leur vision des choses et leurs différentes manières de travailler. Au-delà de cette connaissance mutuelle, les journées de formation ont eu diverses autres retombées positives sur l'équipe : amélioration de la communication, soutien mutuel, confirmation des manières de faire, etc.

L'impact sur la vie personnelle des participants

Une dernière retombée que nous souhaitons souligner concerne l'impact du transfert sur la vie des participants. Les participants ont noté des modifications dans leurs attitudes ou leurs conceptions de soi et ont tenu à préciser que même si la formation n'était sans doute pas le seul élément intervenu pour favoriser ces changements, elle y avait certes contribué. Ces changements se situent dans les manières d'entrer en relation avec les autres parce que leur regard a changé. Il a aussi été dit à plusieurs reprises que le transfert avait suscité des remises en question et des réflexions personnelles. Par exemple, une participante a senti au départ du projet un fort sentiment d'incompétence face à son travail qui s'est transformé graduellement en un sentiment de sécurité accrue, car elle se sentait, au sortir du transfert des connaissances, mieux outillée pour faire face à différents aspects de sa vie tant professionnelle que personnelle.

Certains ont réfléchi sur les raisons qui les motivent à continuer à s'engager au sein du regroupement. Une autre souligne que la formation a permis le développement de son sentiment d'appartenance au regroupement. Une autre encore faisait des liens avec le fait d'être parent et enfin, une dernière personne a utilisé les outils pour faire face à des événements difficiles dans sa vie personnelle. Nous tenons cependant à préciser que les données tirées des entrevues sont inégales sur ce dernier sujet. En effet, un d'entre eux a été très explicite et a élaboré longuement sur cet impact du transfert alors que d'autres en ont à peine fait mention.

En résumé de cette recension des retombées du projet en regard de l'objectif de constitution de l'acteur collectif et à l'analyse des éléments précédents, nous pouvons certes affirmer que l'objectif de la création d'une plus grande cohésion au sein du regroupement a été atteint ou le sera bientôt. En effet, bien que la portée du transfert soit limitée pour l'instant à l'équipe de travail en place, l'utilisation des outils dans les pratiques quotidiennes et avec les membres permet de croire que le cycle est enclenché et qu'il se diffusera à l'ensemble des membres dans un proche avenir.

5. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION SUR LE PLAN DE L'OBJECTIF DE L'IDENTIFICATION DES FACTEURS AFFECTANT LE PROCESSUS DE TRANSFERT

Nous avons divisé la prochaine section en trois sous-sections. La première sous-section traite des éléments identifiés par les membres en tant que facilitateur à l'expérience de transfert. Nous y verrons que ces derniers relèvent d'aspects systémiques et individuels. La deuxième sous-section est consacrée aux obstacles identifiés et enfin, nous terminerons dans la troisième sous-section avec des suggestions d'amélioration émises par les participants.

5.1. Les éléments facilitant le transfert des connaissances issues de la recherche vers les milieux de pratique

Les évaluations de groupe ont fait ressortir divers éléments ayant contribué à faciliter le transfert. Nous avons regroupé ces éléments selon des thématiques que nous expliquons ci-après.

Les aspects liés à l'environnement du projet de transfert : Selon la théorie des communautés de pratique que nous avons résumée plus haut l'apprentissage qui est un acte de transformation identitaire s'inscrit toujours dans un contexte social donné; il est situé (Duperré, 2002, 2004). Nous avons donc tenté de vérifier, lors de l'évaluation finale du projet, l'influence du système d'action dans lequel étaient plongés les participants et la manière dont ce dernier avait pu affecter différents aspects du transfert.

Nous avons constaté que le contexte du regroupement au moment du transfert était, selon les participants, favorable à ce type de démarche. Ce dernier avait effectivement vécu certaines difficultés au plan de la mobilisation au cours des dernières années. Une personne souligne que le transfert arrivait à point nommé et que cette pertinence perçue a influencé favorablement les dispositions des participants. La même personne affirme cependant que n'eut été des difficultés vécues sur le plan de la mobilisation, les efforts à consentir quant au temps à accorder à un tel projet auraient été trop grands. Aussi, certains changements étant intervenus dans le style de gestion de l'organisme, les participants au transfert bénéficiaient en même temps d'un accompagnement d'une autre personne afin de faciliter le passage entre deux styles de gestions bien différents. Aux dires des participants au transfert, les deux interventions simultanées n'ont pas été un facteur négatif, au contraire. Les membres soutiennent plutôt qu'ils ont tiré profit de certains éléments du transfert, d'abord conçu pour la création d'une cohésion au sein des membres de l'association, pour créer une cohésion au sein de l'équipe de travail comme nous l'avons souligné.

5.1.1. Les aspects liés au format du projet :

- Présence d'une étape de connaissance (phase 1 du projet) qui permet de grands liens avec la réalité et l'expérience vécue au sein du regroupement ;
- L'étalement dans le temps du processus de transfert qui a permis la création d'un lien de confiance entre les univers communautaire et universitaire ;
- Les activités de prise de contact réalisées dès le début du projet.

Comme on peut le constater, ces différents commentaires font référence à la distance culturelle qui affecte les milieux de la recherche et celui de l'intervention comme l'ont montré Cloutier, Carrier et Turcotte (2003). Certaines activités du transfert favorisaient un rapprochement des uns et des autres. Ainsi, la phase 1 de connaissance de la situation n'a pas servi uniquement à l'adaptation du transfert au milieu cible, mais aussi à créer des liens qui sont nécessaires pour amenuiser les différences culturelles entre les deux milieux. L'étalement du projet sur une longue période (plus d'un an) a servi le même intérêt et ce constat confirme l'idée que dans une recherche partenariale réussie, il faut y mettre le temps (Parent et St-Jacques, 1999). Enfin, nous avons aussi prévu des activités de prise de contact au début du projet en prévision de ces différences tant culturelles qu'individuelles que nous voulions effacer, car nous voulions que la structure de formation du projet soit à l'image du contenu que nous voulions transmettre. Puisque notre objet de transfert est la méthodologie de constitution des acteurs collectifs et que nous avons utilisé les outils de cette méthode au contenu de la formation, nous croyons que c'est ce qui explique que nous avons eu un résultat d'une cohésion améliorée au sein de l'équipe de travail qui a suivi la formation.

5.1.2. Les aspects liés au contenu :

- L'aspect concret du modèle ;
- Lien avec le quotidien vécu au sein du groupe ;
- Le retour général de la dernière journée ;
- Les outils concrets fournis.

Presque tous ces commentaires ont trait à l'utilité du transfert dans le travail des intervenants ce qui peut référer à l'adéquation entre les besoins (de la cible du transfert) et les résultats de la recherche tel que présenté par Gélinas et Pilon comme facteur affectant les différentes expériences de transfert (1994). On a pu voir précédemment que Cloutier, Carrier et Turcotte (2003) soulignent aussi l'importance de l'utilité de l'information transférée comme facteur ayant un effet sur la qualité de l'appropriation.

5.1.3. Les aspects liés au style d'animation :

- Utilisation d'images pour illustrer les propos théoriques ;
- Le style d'animation fait d'écoute, de passion, de clarté, de rigueur, de flexibilité et de confiance.

Le premier élément réfère à la relation plutôt conflictuelle que certains membres peuvent avoir avec la théorie perçue comme une chose contraire à la culture du milieu récepteur. L'utilisation d'image et, ajoutons-nous, d'outils d'animation tirés de la culture même du groupe cible a permis, dans une certaine mesure, de limiter le degré de rejet des éléments du transfert perçus comme étant de l'ordre de la théorie. Nous reviendrons sur cette difficulté du transfert dans une prochaine section.

5.1.4. Les aspects liés au modèle de transfert privilégiant des apports du groupe :

- Le savoir co-construit ;
- La mixité : équipe et membres (au début) ;
- Les interactions et la participation.

Pendant toute la démarche de transfert, nous avons considéré les membres de l'association comme étant les meilleurs experts de leur situation. Ainsi, quoique nous arrivions avec du matériel issu de la recherche à leur communiquer, les échanges permettaient de vérifier la pertinence des outils proposés pour leur situation. Le groupe a même identifié des améliorations à faire au modèle d'intervention proposé. C'est dans ce sens que nous parlons de savoir co-construit (Wenger, 2005).

5.1.5. Les aspects liés à la structure et à la dynamique du groupe :

- Les années d'expérience antérieures des membres en lien avec la mobilisation prédisposent ;
- La formation académique des participants (majoritairement universitaire) ;
- La lecture préalable du livre⁴.

⁴ Dès la première journée, nous avons offert à tous les membres du groupe, le livre à la base du transfert de Duperré, M. (2004). *L'organisation communautaire. La mobilisation des acteurs collectifs*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 130 pages. Certains membres l'ont lu avant la formation, d'autres non. Il a été constaté à maintes reprises que la formation était grandement facilitée si les participants avaient lu le livre avant d'aborder le contenu lors de la formation.

Nous pouvons donc remarquer que plusieurs éléments ont facilité le transfert. Et, à l'instar de Cloutier, Carrier et Turcotte (2003) on peut résumer que les éléments favorables au transfert sont autant individuels que systémiques.

5.2. Les obstacles au transfert des connaissances issues de la recherche vers les milieux de pratique

Les évaluations de groupes ont aussi permis d'identifier certains obstacles au transfert des connaissances. Ces derniers concernent le contenu, le style d'animation, les aspects liés à la logistique et enfin les aspects liés à la structure et à la dynamique du groupe. Nous tenons à rappeler ici que cette évaluation est la synthèse de la parole des membres du groupe après chacune des journées de formation, ce qui peut expliquer des contradictions apparentes.

5.2.1. Les aspects liés au contenu :

- Hermétisme de certains termes utilisés ;
- Difficulté à intégrer, au début de la formation, les apprentissages et la réalité du travail ;
- L'écart occasionnel entre le vécu du regroupement et le contenu des formations.

Dès le départ, nous avons pu remarquer que l'ouverture des participants face aux concepts théoriques était très variable. Les données font ressortir ce même constat. Une polarisation a même été observée entre deux participants. Alors qu'un de ces derniers soutient que le transfert n'était pas assez centré sur les apports théoriques, un autre se montre très résistant à tout ce qui touche la théorie. Cette résistance provient du fait que dans le milieu communautaire, on perçoit que la théorie est contraire aux valeurs et à la culture du milieu communautaire. C'est alors une résistance liée à l'idéologie (Parent et St-Jacques, 1999).

Cette observation est particulièrement importante quand on l'analyse aussi sous l'angle des différences culturelles entre le monde de la recherche où la théorie est fortement valorisée et celui du monde des groupes communautaires où, à l'inverse, la théorie semble dévalorisée au détriment de la pratique à cause de la mission de ces organismes qui est justement, d'intervenir pour résoudre certains aspects des problèmes sociaux. On peut constater ici, que le réseau social du récepteur a exercé une influence sur le comportement d'appropriation des participants, comme l'ont constaté avant nous Gélinas et Pilon (1994).

Les autres participants de la formation avaient une position en regard du contenu théorique se situant à mi-chemin entre ces deux extrémités. L'hétérogénéité des participants sur ce sujet a donc rendu le transfert difficile et explique que les évaluations semblent contradictoires sur ce fait.

Enfin, à la lecture des commentaires des participants, on peut constater encore une fois l'importance de l'adéquation du contenu du transfert aux besoins concrets des intervenants.

5.2.2. Les aspects liés à l'animation :

- Présentation des concepts parfois rapide ;
- Une certaine méconnaissance de toutes les ramifications du regroupement ;
- Le temps attribué à la préparation du plan de mobilisation (trop court).

Ici, les participants expriment la nécessité d'une intégration encore plus grande des chercheurs à la vie du groupe.

5.2.3. Les aspects liés aux différences culturelles entre les milieux de la pratique et de l'intervention :

- L'harmonisation des temps des différents acteurs (université, gouvernement, communautaire) ;
- La longueur du processus et les exigences en termes de temps.

Comme on peut le constater, la question du temps, dans ce projet est un facteur qui ressort très souvent. On a déjà noté l'importance du temps long pour la prise de contact, le temps perçu trop court pour la construction du plan de mobilisation, du temps trop long que prend tout le processus, car les participants vivent un sentiment constant de manque de temps dans leur travail et enfin, on parle aussi de l'harmonisation des différentes temporalités de tous les acteurs. Bref, le temps est un élément qui nous semble fondamental dans l'expérience de transfert. Devant ces constats parfois contradictoires (temps long apprécié selon certains aspects, temps long déprécié sous d'autres aspects), on ne peut que constater qu'un équilibre doit être recherché entre tous ces facteurs.

5.2.4. Les aspects liés à la dynamique du groupe :

- Les modes de communications parfois chaotiques ;
- Certains participants ont lu le livre, d'autres ne l'ont pas fait ;
- La difficulté à respecter l'horaire ;
- Le manque de temps pour avancer entre les rencontres.

Les modes de communication prévalant dans le groupe ont aussi influencé le processus de transfert. Les membres du groupe sont verbomoteurs pour la plupart. L'animation d'un tel groupe et d'un transfert ayant un contenu théorique soutenu relevait donc parfois du défi. Ces modes de communication ont eu des effets sur le respect de l'horaire. Sans doute, une animation plus serrée aurait permis le respect de l'horaire, mais croyons-nous peut-être au détriment du climat qui nous semblait tellement important.

5.3. Les propositions du groupe pour faciliter les prochains transferts

Certaines pistes de solution ont été suggérées par le groupe après les évaluations individuelles et de groupe. Quelques éléments ressortent aussi du contenu des entrevues. Ces pistes concernent particulièrement le contenu, les exercices, l'animation et le groupe.

5.3.1. Les aspects liés au contenu :

- La partie théorique gagnerait à être moins rapide et appuyée de plus d'exemples ;
- Rester connectés davantage au vécu du regroupement entre les rencontres de formation

On voit encore ici la dualité du groupe dans leur rapport au contenu théorique. Certains n'en veulent pas, d'autre beaucoup, enfin la majorité n'est pas rébarbative mais il faut que le contenu soit présenté d'une manière très liée à leur contexte d'intervention. Or, les circonstances ont fait qu'à une occasion, tel ne fut pas le cas. Aussi, le modèle théorique sur lequel se base la méthode a été présenté à l'aide d'un document PowerPoint ce qui en a rebuté certains, car cette méthode ne semble pas être compatible avec la culture du milieu récepteur, mais plutôt avec une «logique technocratique » nous a-t-on dit.

5.3.2. Les aspects liés à l'animation :

- Certains exercices demandent une motricité fine que certains membres n'ont pas, on suggère donc qu'un exercice en particulier (qui demande du découpage) soit pré découpé afin de faciliter les choses pour les personnes dont la motricité fine est réduite ;
- Utiliser les outils déjà faits par le groupe dans d'autres contextes (ex. : plan de communication) ;
- Assurer un lien plus étroit entre les formatrices et le vécu du regroupement entre les rencontres. Par exemple, les membres proposaient de faire parvenir les procès-verbaux des réunions d'équipe aux représentant du milieu universitaire.

On peut voir ici que les membres de la formation demandent que l'intégration entre les chercheurs et les intervenants soit plus grande encore. On demande à ce que les chercheurs s'approprient les outils du groupe pour que ces derniers servent au transfert.

5.4. Les passages entre différents modèles de transfert des connaissances

Rappelons que nous avons identifié plusieurs modèles de transfert des connaissances : linéaire (Gélinas et Pilon, 1999), bidirectionnel (Cloutier, Carrier et Turcotte, 2003), coopératif ou associatif (Gélinas et Pilon, 1999) et finalement le modèle d'autodéveloppement (Gélinas et Pilon, 1999) ou de communauté de pratique (Wenger (2005)). Nous avons aussi analysé que ces modèles supposaient une intégration différente entre le monde de la recherche et celui de l'intervention ou de la pratique. En fait, on observe une progression de l'intégration du modèle linéaire au modèle de communautés de pratique. Notre expérience du transfert des connaissances confirme l'idée que ces différents modèles peuvent se succéder les uns aux autres non seulement dans une perspective de progression de l'intégration, mais bien comme différents modèles appropriés selon le groupe et les circonstances.

En effet, lors de la recherche menant à la construction du modèle, nous avons procédé à des rapports d'étapes auprès des membres de l'association auprès de laquelle se réalisait la recherche à mesure que les données se construisaient (la personne qui voudrait approfondir la méthodologie de la recherche propre à ce projet pourra se référer à Duperré, 2002). Ces rapports d'étapes généraient des analyses faites par le groupe et la chercheuse. Les constats faits lors de la recherche et rendus lors de ces rapports d'étapes ont aussi mené à certaines transformations de la pratique de l'association. On peut dire alors que nous avons fonctionné selon un modèle bidirectionnel de production des connaissances. Ensuite, avec l'opportunité du programme offert par le MDEIE-SACA, nous avons planifié un transfert plutôt linéaire bien que nous ayons pris soin qu'il soit modulé en fonction de l'acteur identifié pour le recevoir.

Ensuite, l'expérience de transfert a aussi permis la génération de connaissances qui ont occasionné le raffinement du modèle et posé de nouvelles questions de recherche. En effet, le modèle de mobilisation des acteurs collectifs avait été élaboré à partir d'une association de petite taille. Le projet de transfert a été l'occasion de comprendre que le modèle s'adaptait moins bien à certaines réalités des associations de grandes tailles. Cette prise de conscience a engendré de nouvelles questions de recherche qu'on pourrait dire ancrées dans l'expérience de ce groupe et qui font l'objet d'un nouveau projet de recherche actuellement en démarrage. Par cet aspect, le transfert a véritablement été l'occasion de créer une communauté de pratique (modèle d'autodéveloppement).

CONCLUSION

Vu sous l'angle de l'implication des acteurs collectifs dans le développement social du Québec, un projet de transfert des connaissances tel que nous l'avons expérimenté est de la plus haute importance. Nous avons montré que plusieurs aspects du projet avaient eu un impact non négligeable sur la constitution en acteur collectif d'un acteur important du domaine sociosanitaire. L'aspect le plus déterminant est certes celui d'une modification que nous croyons durable des cadres de perception et d'action des participants à la formation permettant de modifier les rapports qu'ils entretiennent entre eux, avec les membres et d'autres acteurs du système d'action auquel ils participent.

Sur le plan de l'objectif d'identification des facteurs d'influence des transferts des connaissances, nous avons constaté que la dimension du temps semble primordiale. Il faut savoir ajuster précisément le temps nécessaire à la prise de contact, le temps consacré au transfert en lien avec le temps disponible pour les participants et enfin les différentes temporalités de tous les acteurs (université, groupe cible, ministères, etc.). Ces ajustements nécessaires révèlent aussi que la dimension des différences culturelles entre les milieux de la recherche et de la pratique revêt son importance et qu'elle doit être prise en compte dans les projets.

Enfin, on ne saurait trop insister pour que les connaissances transférées soient immédiatement utilisables pour les bénéficiaires des projets de transfert et correspondent donc à leurs besoins.

Le projet nous a aussi sensibilisés à la très grande distance qui existe encore en 2005 entre le monde de la pratique et celui de la recherche. On a déjà montré ailleurs que la recherche est un formidable outil de modification des pratiques sociales (Duperré, 2003) et nous le réaffirmons ici. Cependant, il faut affirmer aussi que les besoins de la pratique doivent aussi orienter la recherche dans une certaine mesure, cela sans que le financement de la recherche partenariale nuise au financement de recherche produisant des connaissances non utiles immédiatement. Il nous semble que les deux types de recherche sont fondamentaux pour le développement de la société québécoise.

BIBLIOGRAPHIE

- CLOUTIER, Richard, Gaby CARRIER et Daniel TURCOTTE. 2003. « Le rapprochement des chercheurs et des cliniciens pour le transfert des connaissances : l'expérience du Centre jeunesse de Québec - Institut universitaire » dans *Prisme*, 42, pages 108-127.
- CROZIER, Michel et Erhard FRIEDBERG. 1977. *L'acteur et le système*, Paris, Éditions Points, coll. « Politique », 500 p.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre et Jean-Marc PILON. 1994. « Présentation du dossier » dans *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no. 2, pages 29-34.
- DUPERRÉ, Martine. 2002. *Constitution des acteurs collectifs et dynamique de développement régional ; le cas d'une association régionale en santé et services sociaux*, Thèse de doctorat, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 356 pages.
- DUPERRÉ, Martine. 2003. « Méthodologie de la recherche et changement social : quels liens? » Allocution de synthèse présentée lors du *Colloque du dixième anniversaire du Groupe de recherche et d'intervention régionales (GRIR)*, sl, octobre, texte broché, 4 p.
- DUPERRÉ, Martine. 2004. *L'organisation communautaire ; la constitution des acteurs collectifs*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 130 pages.
- GÉLINAS, Arthur et Jean-Marc PILON. 1994. « Le transfert des connaissances en recherche sociale et la transformation des pratiques sociales » dans *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no. 2, pages 75-91.
- JENSON, Jane. 1991. « All the world's a stage: Ideas, Spaces and Times in Canadian Political Economy » in *Studies in political economy*, 36, pages 43-72.
- Gouvernement du Québec. 2001. *L'action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*, document disponible en pdf à l'adresse : <http://www.mess.gouv.qc.ca/saca/action-communautaire/politique-reconnaissance-soutien.asp>, 53 pages.
- L'ÉCUYER, R. 1978. *Le concept de soi*, Paris, Presses universitaires de France, 1978, 211 p.
- LOFLAND, John. 1995. *Charting Degrees of Movement Culture: Tasks of the Cultural Cartographer*, dans Johnston H., et B. Klandermans (éd.). *Social Movements and Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 188-216.
- MELUCCI, Alberto. 1978. « Société en changement et nouveaux mouvements sociaux » dans *Sociologie et société*, vol 10 no 2, pages 37-53.
- MENNEL, Stephen. 1994. *The Formation of We-Images : A Process Theory* dans Calhoun, C. *Social Theory and the Politics of Identity*, Cambridge, Blackwell, pp. 175-195.

- PARENT, Claudine et Marie-Christine ST-JACQUES. 1999. « Les deux solitudes du service social », *Revue canadienne de service social*, vol. 16, no. 1, pages 65-85.
- RACINE, Guylaine. 2000. *La production des savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*, Paris, L'Harmattan, 168 pages
- SNOW, David A. et Robert D. BENFORD. 1986. « Master Frames and Cycle of Protest » in Buechler, Steven M. and F. Kurt Cylke jr. (eds) (1997), *Social movements; perspectives and issues*, Palo Alto, Mayfield Publications, p. 456-472.
- TAYLOR, Charles. 1998. *Les sources du moi; la formation de l'identité moderne*, Montréal, Boréal, 712 p.
- TOURAINÉ, Alain. 1978. *La voix et le regard*, Paris, Seuil, 318 pages. Wenger, Étienne. 2005. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 309 p.
- WENGER, Étienne. 2005. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 309 p.