

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN DESIGN POUR L'ÉMANCIPATION : LE CAS DES ÉTUDIANTS
AUTOCHTONES PIJAO DE CHENCHE BALSILLAS EN COLOMBIE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DESIGN DE L'ENVIRONNEMENT

PAR

MAIRA ALEJANDRA GONZALEZ NAVARRO

AOÛT 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes — famille, amis et collègues — qui m’ont soutenue tout au long de mon processus éducatif et culturel. Merci à vous tous de m’avoir encouragée à réussir cette étape de ma vie. Je remercie particulièrement la communauté de la réserve autochtone Pijao de Chenche Balsillas, en Colombie, pour m’avoir ouvert sa porte afin de mener à bien ce projet et de m’avoir reçue aussi chaleureusement. Je vous adresse mes plus vifs remerciements. À Ana Tevar, dirigeante indigène, et à Jose Granarios, gouverneur indigène pour avoir fait en sorte que ma visite à la communauté autochtone soit plus qu’enrichissante et agréable. C’est très gentil de votre part. Je dois aussi remercier la directrice de ce mémoire, Anne-Marie Broudehous, de m’avoir encouragée et guidée pendant ce processus éducatif. À Guylaine Cheli pour avoir été mon aide, mon soutien et mon guide dans la rédaction de ce document et dans les moments difficiles de la vie. Je vous adresse à toutes les deux mes plus vifs remerciements. Finalement, merci beaucoup Mme Chantal Gamache qui m’a aidée à mieux maîtriser la langue française et qui m’a accompagnée dans mon adaptation à Montréal. Sans votre aide, ce processus aurait été bien plus difficile.

À vous tous, merci beaucoup. Un grand remerciement aussi à ceux qui ne figurent pas sur cette liste, mais qui savent à quel point ils ont été importants pour moi pendant ce processus.

DÉDICACE

A mi mamá y a mi papá,

Infinitas gracias. A ustedes les debo todo. Este viaje no fue nada fácil y sin ustedes no lo habría podido lograr.

Los amo eternamente

À mes parents,

Je vous remercie ! Je vous dois toutes mes réalisations. Ce voyage n'a pas été facile et sans vous il n'aurait pas été un succès.

Je vous aime pour toujours

AVANT-PROPOS

Mon parcours en design débute en 2010, en Colombie. Dès le départ, j'ai été intéressée par le développement des populations les plus vulnérables. Je vois le designer comme un créateur de nouvelles idées, mais aussi de nouvelles relations et modes de vie qui peuvent mener à l'émancipation de ces populations. Le design permet de générer des initiatives sociales et durables. Ce type de projets permet de traiter la réalité des peuples pour la transformer en associant la vision des communautés aux connaissances en design. Ce processus aboutit à une proposition qui profite davantage à l'humain qu'au marché. De cette manière, il est possible de faire du design un acte critique dans la construction de projets innovateurs. À mon avis, ce type d'innovation sociale contribue de manière significative au développement et à l'avancement des connaissances et des pratiques en design.

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaiterais contribuer, de façon générale, à une meilleure compréhension des réalités autochtones et, également, par le biais de l'action participative, montrer comment le design peut servir de médiateur et possible solution aux problèmes sociaux. Ce projet est né d'expériences personnelles et communautaires en travail éducatif dans les populations vulnérables en Colombie. C'est pourquoi toutes les formes d'éducation y tiennent une si grande place.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION Mise en contexte, Problématique et Hypothèse de recherche.....	1
1.1 La Colombie et son contexte autochtone.....	2
1.2 Les autochtones Pijao, en Colombie.....	4
1.3 État actuel de l'éducation sur la réserve autochtone Pijao Chenche Balsillas.....	8
1.4 Problématique de recherche.....	10
1.5 Introduction à l'hypothèse : piste de solution.....	11
1.6 Question et objectifs de recherche	13
CHAPITRE II Outils et Notions utiles à l'Analyse en Éducation	16
2.1 L'éducation dans l'épistémè du Sud, un outil colonialiste	16
2.2 Le design et l'éducation, alliés pour la décolonisation des autochtones	22
2.2.1 Éducation alternative.....	23
2.2.2 L'ethnoéducation.....	26
2.3 Le design critique en éducation : un outil pour l'émancipation	29
2.4 Conclusion du chapitre	35
CHAPITRE III Outils et Méthodes du Design pour la Participation	37
3.1 De l'inconscience du design de consommation à la conscience du design pour l'innovation sociale	37

3.2	Le rôle de la participation dans l'union entre le design critique et le <i>Transition Design</i>	42
3.3	Le design et ses processus participatifs : design participatif, codesign et cocréation	46
3.3.1	Exemples de projets de design réalisés depuis des processus participatifs et éducatifs	51
3.3.2	Autres exemples dans différents contextes sociaux et culturels.....	59
3.4	Récapitulation de la relation entre design, participation et émancipation	63
CHAPITRE IV Méthodologie Action-Participative		69
4.1	Préparation de l'action participative	72
4.2	Les étapes de la méthodologie dans les ateliers participatifs.....	73
4.2.1	Première visite officielle	76
4.2.2	Rencontre avec les étudiants de l'école Chenche Balsillas.....	77
4.2.3	Problématiser : identification du problème	77
4.2.1	Idéer : structuration des idées.....	78
4.2.2	Élaborer : représentation des idées.....	79
4.2.3	Clôturer les ateliers : Présentation et exposition des résultats.....	80
4.3	Action participative	80
4.4	Synthèse.....	81
CHAPITRE V Analyse de l'Action-Participative.....		83
5.1	Préparation et considérations avant les ateliers	84
5.2	Première visite officielle à la communauté.....	85
5.3	Rencontre avec les étudiants de l'école Chenche Balsillas	87
5.4	Déroulement des ateliers.....	89
5.4.1	Problématiser : identification du problème	90
5.4.2	Idéer : structuration des idées.....	93
5.4.3	Élaborer : représentation des idées.....	96
5.4.4	Clôture des ateliers : Présentation et exposition des résultats.....	99
5.5	Le projet : Laboratoire vivant (Living-lab) agro-industriel.	102
5.6	Conclusion de l'action-participative à l'école Chenche Balsillas	106
CONCLUSION.....		108

ANNEXE A STATISTIQUES ET DONNÉES	115
ANNEXE B CERTIFICAT EPTC 2 : FER	119
ANNEXE C CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.....	120
ANNEXE D LETTRE OFFICIELLE	121
ANNEXE E FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT	123
BIBLIOGRAPHIE	126

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Cartographie des autochtones Pijao en Colombie	5
1.2 Cartographie Coyaima — Réserve autochtone Pijao Chenche Balsillas.....	7
3.1 Schéma de représentation du design participatif	47
3.2 Schéma de représentation du codesign	49
3.3 Schéma de représentation de la cocréation	50
4.1 Structure de la méthodologie générale de la recherche	70
4.2 Structure de la méthodologie de design participatif	75
4.3 Calendrier des différentes étapes de la méthodologie des ateliers.....	76
5.1 Visite guidée du 16 au 18 septembre 2019 dans la réserve autochtone Chenche Balsillas.....	86
5.2 Rencontre du 20 septembre 2019 à l'école Chenche Balsillas.....	88
5.3 Déroulement du premier atelier le 23 et 24 septembre 2019	92
5.4 Déroulement du deuxième atelier le 25 et 26 septembre 2019.	95
5.5 Déroulement du troisième atelier le 27 et 28 septembre 2019.....	98

5.6	Présentation du processus et des résultats à la communauté le 29 septembre 2019.	101
5.7	Techniques de culture traditionnelle autochtone à la réserve de Chenche Balsillas.....	105

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FARC : Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Forces armées révolutionnaires de Colombie)

ELN : Ejército de Liberación Nacional (Armée de libération nationale)

CNPV : Censo Nacional de Población y Vivienda (Recensement national de la population et du logement)

DANE : Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Service administratif national des statistiques)

DCD : Dirección de Censos y Demografía (Direction du recensement et de la démographie)

OCPM : Office de Consultation Publique de Montréal

RÉSUMÉ

À partir des années 1950, la Colombie a été marquée par la guerre et le trafic de drogue. Ce contexte a profondément affecté les communautés autochtones et les a plongés dans une situation de vulnérabilité extrême. Cette recherche se penche sur le problème de la subordination sociale, du risque de disparition des cultures ancestrales et de la faible qualité de l'éducation chez les jeunes autochtones. En se basant sur le cas de la communauté autochtone Pijao à Chenche Balsillas, dans la Cordillère des Andes en Colombie, ce mémoire cherche des voies pour transcender le problème socioculturel actuel de leurs étudiants.

Cette recherche-action participative utilise le design comme médiateur et comme résultat pour stimuler la curiosité et l'intérêt des jeunes autochtones aux prises d'un système éducationnel colonisé. Le projet cherche à contribuer à l'affirmation culturelle de la communauté autochtone par une activité de conception de projet ancré dans l'ethnoéducation et le codesign.

Mots-clés : Design social et critique — Éducation alternative — Ethnoéducation — Action-participative — Étudiant(e)s autochtones — Décolonisation — Émancipation

ABSTRACT

From the 1950s, Colombia was marked by war and drug trafficking. This context has profoundly affected indigenous communities and placed them in a situation of extreme vulnerability. This research tackles the problem of social subordination, the risk of the disappearance of ancestral cultures and the poor quality of education among young indigenous people. Based on the case of the Pijao indigenous community in Chenche Balsillas, in the Cordillera of the Andes in Colombia, this thesis seeks ways to transcend the current socio-cultural problem of their students.

This participatory action-research uses design as a mediator and as a result to stimulate the curiosity and interest of young indigenous people in the grip of a colonized educational system. The project seeks to contribute to the cultural affirmation of the indigenous community through a project design activity rooted in ethnoeducation and codesign.

Keywords: Social and critical design — Alternative education — Ethno-education — Participatory action — Indigenous students — Decolonization—Emancipation

INTRODUCTION

MISE EN CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Le sujet de cette recherche nous est apparu dès notre première rencontre avec la communauté autochtone Pijao de Chenche Balsillas, lors d'un voyage d'agrément en juillet 2019, en Colombie. Pendant ce voyage, la situation économique et sociale de cette population ainsi que son histoire et sa richesse culturelle nous ont à la fois frappés et bouleversés. De nombreuses questions s'en sont suivies. Plus que tout, la rencontre avec les dirigeants de la réserve autochtone nous a donné envie de réaliser un projet en collaboration avec les jeunes, car ce sont les plus affectés par les conditions actuelles de la communauté. Comme ils représentent la jonction entre passé, présent et futur, ils constituent un formidable potentiel de transmission, conservation et réinvention communautaire. Dans ce contexte, cette recherche souhaite contribuer à la construction d'une nouvelle subjectivité collective et à la préservation de la culture ancestrale.

Cette recherche se penche particulièrement sur le problème de la subordination sociale et cherche des voies pour l'émancipation des autochtones par le design. La problématique, les questions et les objectifs de ce mémoire sont présentés dans ce premier chapitre. Afin de mieux comprendre les différents enjeux de cette recherche, il est nécessaire de mettre en contexte les difficultés de la communauté autochtone Pijao de Chenche Balsillas, en Colombie. Cette contextualisation facilitera la compréhension de l'intervention socioculturelle par le design et justifiera l'objectif de cette recherche.

1.1 La Colombie et son contexte autochtone

La Colombie est un pays de 48 258 494 habitants. Composé de 32 départements, ce pays est marqué par la guerre et le trafic de drogue depuis plus de 50 ans. Le développement économique ne se produit que dans les grandes familles aisées (Redacción, BBC, 2018). Les inégalités sociales et le manque d'opportunités s'aggravent et les tensions entre les partis politiques ont fréquemment dégénéré en violence. Alimentés par le narcotrafic, depuis les années 1960, l'Armée nationale colombienne, les insurgés de gauche (FARC, ELN) et les paramilitaires sont engagés dans le plus long conflit armé du continent américain. De plus, la Colombie a été le premier producteur mondial de cocaïne pendant de nombreuses années. Depuis 2002, la violence a diminué de même que le taux d'homicides et le narcotrafic (Cosoy, 2016), mais la Colombie continue d'être le troisième pays le plus inégalitaire d'Amérique latine selon l'Indice de Gini de la Banque Mondiale ¹(2019).

Dans la première moitié du XIXe siècle, le concept d'un État-nation culturellement homogène est introduit dans la société civile latino-américaine (Sarrazin, 2009). En Colombie, jusqu'au début du XXe siècle, l'existence des peuples autochtones a été niée. Se considérant comme un pays monolingue et monoculturel, la Colombie ne reconnaissait, jusque-là, pas d'autres langues, d'autres cultures ni d'autres groupes sociaux (Rojas Curieux, 1999). En raison de cette tendance des gouvernements latino-américains à ignorer les peuples autochtones, à les refuser en tant que populations existantes et à les soumettre à la domination et l'exploitation de la colonie, les autochtones ont été considérés comme « les victimes les plus vulnérables d'une forme

¹ Voir l'annexe A : A.1 Indice de Gini - Colombie, Amérique latine et Caraïbes (La Banque Mondiale, 2019) et, A.2 Évolution des inégalités en Amérique latine au cours des 30 dernières années (Barría, BBC, 2019).

de colonialisme à l'intérieur du pays » (Sarrazin, 2009, p.103). Les croyances autochtones, fondées sur la relation à une réalité, une vision du monde et de l'environnement qui leur sont propres, ont été hiérarchisées par la colonialité du savoir (Alban in Borsani et Quintero, 2014). Pour cette raison, dans les années 1980, les autochtones ont commencé une lutte pour s'organiser et revendiquer leurs droits avec pour volonté la récupération de leur culture ancestrale, leurs terres volées, leur identité et la protection de leurs racines (Vasco, 2003). Dans son article *Le rôle des élites intellectuelles dans le processus de visibilité des indigènes en Colombie* (2009), Jean-Paul Sarrazin écrit que, tandis que les concepts d'interculturalité et d'échange de savoirs ont commencé à être implantés dans la société, les mouvements autochtones se multiplient, soutenus par des élites qui trouvent importante la préservation des autochtones (Sarrazin, 2009). Ces derniers n'ont finalement été inclus dans la Constitution politique de la Colombie qu'à la fin de 1991 (Romero-Medina, 2010).

Aujourd'hui, selon le recensement national de la population et du logement du CNPV de 2018, 4,4 % (1 905 617) de la population colombienne totale se reconnaît comme autochtone, parmi lesquels on trouve 50,1 % de femmes et 49,9 % d'hommes². Aussi, plus de 114 peuples autochtones et plus de 64 langues autochtones sont reconnus dans le pays (DANE, CNPV 2018). Cependant, selon l'agence des Nations Unies pour les réfugiés (2005), le conflit armé en Colombie menace « la survie de populations autochtones minoritaires et vulnérables » (Spindler, 2005, s.p.) puisque ces populations autochtones font face à « l'accaparement de leurs terres par le gouvernement, qui les revend ensuite à des industriels du minerai, du pétrole, de la banane, du sucre et de l'huile de palme » (France Libertés, 2017, s.p.).

² Voir l'annexe A : A.3 Structure selon le sexe et l'âge de la population autochtone et, A.4 Population autochtone par groupes d'âge. (DANE-CDC, CNPV, 2018)

1.2 Les autochtones Pijao, en Colombie.

Le département du Tolima, situé dans la zone andine au centre ouest du pays, est un des départements de la Colombie qui concentre le plus grand nombre d'autochtones Pijao, vivant en communautés dans plusieurs réserves. Tolima est reconnu pour sa biodiversité, sa diversité culturelle, sa musique et son paysage montagneux dont la beauté attire de nombreux touristes. L'activité agricole (maïs, coton et riz) y est vaste et les produits artisanaux sont très appréciés. Le département du Tolima, marqué par la guerre dans les années 1940, a été témoin de la naissance des guérilleros libéraux (FARC) et des combats d'autodéfense paysanne de Colombie (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). Ce conflit a fait « plus de 260 000 morts, des dizaines de milliers de disparus, près de sept millions de déplacés, des viols » (Cosoy, BBC, 2016, s.p.) et a provoqué le recrutement d'enfants paysans et autochtones pour la guerre. Margoth Guzmán Munar (2018) explique que les communautés autochtones — incluant les Pijaos — ont subi un « processus de transgression, de coercition sociale et de domination », de la conquête à nos jours, « qui a entraîné la perte de leur territoire, le démembrement de leur culture, la servitude idéologique et qui, dans la plupart des cas, les a conduits à l'extinction » (Guzmán, 2018, s.p.) (Traduction libre).

Les Pijaos, ces grands oubliés de l'État (Ministerio del Interior, Plan Salvaguarda Pueblo Pijao, 2014), constituent une des populations autochtones les plus pauvres et les plus négligées en Colombie. Les Pijaos font partie des nombreux peuples autochtones qui ont été maltraités et déplacés, pendant des années, par la colonisation, par la guerre et par l'État (France Libertés, 2017). À la fin du XIXe siècle, ces communautés se sont battues pour leurs terres et, au milieu du XXe siècle, elles les ont presque entièrement perdues (Dirección de Poblaciones, MinCultura, 2010). Aujourd'hui, les Pijaos sont confinés dans de petites réserves et menacés de disparition imminente (France Libertés, 2017). Leur langue et une grande partie de leurs pratiques ancestrales ont disparu depuis les années 1950 (Dirección de

Poblaciones, MinCultura, 2010), en raison de l'éducation coloniale qui, déléguée vers 1920 à l'Église catholique, impose une vision occidentale aux autochtones (Guzmán, 2018).



Figure 1.1 Cartographie des autochtones Pijao en Colombie.

Le recensement DANE de 2018 dénombre 51 635 personnes reconnues comme appartenant au peuple autochtone Pijao, dont 45 269 vivent dans le département de Tolima, avec 51,3 % d'hommes et 48,7 % de femmes (DANE, 2018). À Coyaima et Nataigama, deux petites municipalités situées dans la Cordillère des Andes au sud du département de Tolima, habite la plus forte concentration d'autochtones Pijao (Figure 1.1). Les Pijaos représentant 29,25 % de la population autochtone totale en

Colombie (ibid). L'économie des autochtones Pijao de ces municipalités, comme de la plupart des autochtones en Colombie, est essentiellement basée sur la vente d'artisanat et la production agricole (Molina-Betancour, 2012). Organisée en 62 réserves autochtones, la population Pijao se distingue par la production de feuilles de cachaco (pour envelopper les tamales, plat typique de la région), les cultures de citron, d'aloë vera et la fabrication d'articles artisanaux tels que des paniers, des sacs, des chapeaux, etc.

Dans cette région, les vagues de chaleur sont extrêmes. La température moyenne est de 28 à 40 degrés Celsius (Climate-data.org, 2019) et les périodes de pluie sont rares. De plus, l'extraction des ressources minières et énergétiques par des compagnies transnationales appauvrit les sols et épuise et pollue les sources d'eau. La faible qualité du sol, des sécheresses constantes, des techniques agricoles nuisibles à l'environnement rendent les revenus instables et insuffisants. Les incidences sur la population sont nombreuses et les enfants sont particulièrement touchés. En effet, l'Institut National de la Santé a répertorié au cours du premier semestre de 2018 jusqu'à 500 cas de malnutrition d'enfants Pijao à Coyaima. Les statistiques des ONG montrent qu'au début de 2016, plus de 22 enfants sont morts de malnutrition et 27,9 % des garçons et des filles âgées de moins de 5 ans souffrent de malnutrition (Arenas, El tiempo, 2016).

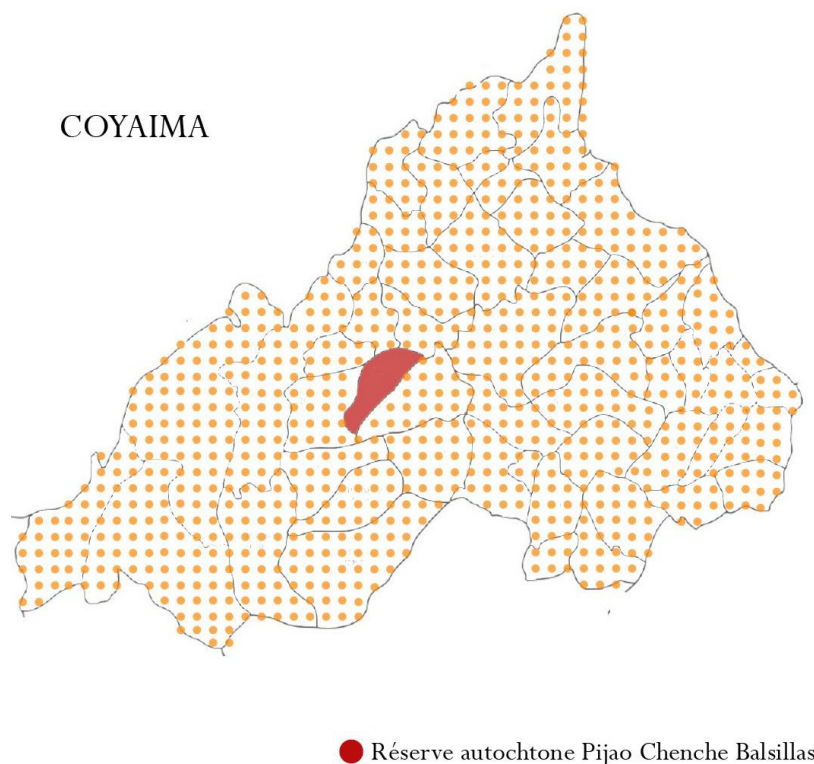


Figure 1.2 Cartographie Coyaima — Réserve autochtone Pijao Chenche Balsillas

La réserve autochtone Pijao, Chenche Balsillas, se situe dans la municipalité de Coyaima (Figure 1.2). Elle est constituée de 239 familles, représentant au total 1067 habitants (DANE, 2018). Ces autochtones font face à des problèmes structurels tels que la dépossession territoriale et culturelle ainsi que des difficultés liées à la présence dans la région de groupes armés et hors-la-loi (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). De plus, selon le réseau national RCN (2020), les températures élevées de la région assèchent constamment le réservoir d'eau de la réserve indigène, provoquant la perte de récoltes (canalrcn.com, 2020). De ce fait, les familles autochtones Pijao de la réserve Chenche Balsillas se sont vues dans la nécessité de trouver des moyens de survivre à cette réalité, car il n'existe actuellement pas de politiques claires pour les protéger (Molina-Betancour, 2012), que ce soit de la guerre, de la pénurie ou de la prédation écologique.

Le faible capital culturel de la région met en évidence les inégalités dans lesquelles les enfants grandissent. Ils souffrent d'insécurité et d'une faible estime d'eux-mêmes, marqués par l'absence d'avantages socio-économiques et d'un manque d'intérêt politico-social découlant, en grande partie, de l'éducation coloniale imposée (Molina-Betancour, 2012). Ces enfants sans accès à une bonne éducation, qui doivent marcher pendant de longues heures pour arriver à l'école (canalrcn.com, 2020), sans opportunités d'emploi et stigmatisés par la guerre, grandissent sans souci de changement et sans possibilité d'amélioration. La pauvreté amène les familles à mendier ou les enfants à travailler, sans accès à une éducation appropriée et éloignée de leurs racines ethnoculturelles, de sorte que les enfants ne développent pas de compétences qui leur permettent de se positionner de manière consciente face à ces problèmes qui affaiblissent le progrès individuel et collectif.

1.3 État actuel de l'éducation sur la réserve autochtone Pijao Chenche Balsillas.

Les carences en éducation sont l'un des problèmes les plus importants de la population autochtone Pijao. Selon les statistiques DANE, 82,8% de la population autochtone de Colombie serait alphabète. Toutefois, seulement 42% d'entre eux auraient terminé l'école primaire et 17% le secondaire ³ (DANE, 2018). Dans le département du Tolima, 90,6% de la population autochtone est scolarisée (ibid), mais dans la communauté Pijao Chenche Balsillas, 61,65 % des gens n'ont appris ni à lire ni à écrire (DANE, 2005). Selon un article du journal RCN (2020), « la crise économique causée par la perte de récoltes [à cause des températures atteignant 40 degrés] a contraint de nombreux enfants [autochtones Pijao de la réserve Chenche Balsillas] à abandonner l'école » (canalrcn.com, 2020, s.p.) (Traduction libre). Le

³ Voir l'annexe A : A.5 Répartition de la population autochtone par niveau d'éducation et, A.6 Répartition de la population autochtone par niveau d'éducation selon les tranches d'âge.

manque d'opportunités et d'argent est évident et les enfants abandonnent majoritairement leurs études avant de terminer leur secondaire. Dans la plupart des cas, les étudiants n'ont pas les moyens de poursuivre des études postsecondaires, de sorte que la plupart d'entre eux abandonnent l'école. Ils restent à la maison pour se consacrer aux travaux agricoles ou à l'élevage (canalrcn.com, 2020).

À Chenche Balsillas, le niveau d'éducation le plus élevé auquel ces jeunes élèves ont accès est la 11^e année et moins de la moitié d'entre eux obtiennent leur diplôme. Parce que l'enseignement supérieur coûte très cher et que les établissements qui dispensent cet enseignement sont très éloignés, il est presque impossible pour ces jeunes autochtones de poursuivre leurs études après l'école secondaire. L'éducation cesse alors d'être un droit et devient un privilège. Pour les jeunes autochtones de Chenche Balsillas, le système d'éducation actuel est absolument inaccessible. Ils n'ont pas accès à une éducation de qualité qui les aiderait à développer leurs propres compétences (Gutierrez, 2019). Ces jeunes sont soumis à un type de travail informel et sans avenir, ce qui rend nécessaires leur défense et leur protection.

En effet, les chances de s'en sortir sont si restreintes qu'il leur devient impossible de se projeter dans l'avenir, en tant que professionnels. Selon Pardo (2012), depuis les années soixante, les métiers demandant une formation universitaire se sont multipliés.

Le système de reconnaissance des diplômes, basé sur une ascension pyramidale, légitimé d'un point de vue individuel, est une chimère dans un projet collectif. Si le processus d'éducation vise à faire que les personnes soient plus informées et critiques, créatives et participatives, il est important d'amener ces personnes au plus haut niveau de scolarisation [...] dans une perspective d'employabilité [...] dès le moment où il n'y aura plus (ou presque plus) de décrocheurs, et que tout un chacun puisse se prévaloir d'un diplôme d'études collégiales, il faudra aller chercher plus haut des critères de sélection. (Pardo, 2012, p. 36) (Traduction libre)

Aujourd'hui, l'inégalité des chances de réussite découle de l'incapacité d'obtenir un diplôme et ainsi d'avoir un revenu (Pardo, 2012). Les autochtones Pijao à Chenche Balsillas, comme de nombreux peuples autochtones, ne croient pas que la préservation de leur culture et de leurs traditions soit le meilleur moyen pour aller de l'avant et améliorer leur situation (Gutierrez, 2019). Selon Gutierrez (2019), cette croyance résulte de l'inefficacité de l'éducation publique en Colombie, en particulier, dans les zones rurales. Le système éducatif, de très mauvaise qualité et colonisé, entrave le développement des étudiants autochtones sans aucun respect pour leurs traditions (ibid).

1.4 Problématique de recherche

La problématique centrale de cette recherche porte sur la façon dont l'inégalité d'accès à l'éducation nationale affaiblit l'autonomisation des enfants autochtones en les empêchant de participer à la construction de leur propre environnement (Alaban in Borsani et Quintero, 2014). La pédagogie de l'éducation nationale désavantage les autochtones parce qu'elle ne respecte pas leurs traditions, leur culture et leur conception du monde (Quintriqueo et coll., 2019).

La culture de la population autochtone Pijao est sur le point de disparaître. Aujourd'hui, bien que les grand-mères autochtones continuent à pratiquer leurs coutumes ancestrales, les jeunes ne démontrent aucun intérêt à les apprendre et les pratiquer. Arbeláez et Vélez considèrent que ces jeunes autochtones sont tellement colonisés et manipulés par la société qu'ils ne trouvent aucun intérêt à conserver leurs racines culturelles et négligent l'importance de l'éducation (Arbeláez et coll., 2008). Les jeunes qui décident de terminer leurs études secondaires n'ont aucune chance de rêver à une éducation supérieure à cause des longues distances qui séparent Chenche Balsillas des universités (à sept heures de transport de l'université la plus proche) et des rares ressources économiques.

1.5 Introduction à l'hypothèse : piste de solution

Cette recherche repose sur l'hypothèse qu'une intervention en design pourrait favoriser la décolonisation de l'éducation pour l'émancipation de la population autochtone Pijao à Chenche Balsillas. En d'autres mots, cette recherche propose une approche alternative en design visant à renforcer, dans son processus et son résultat final, l'autonomie et le développement des communautés marginalisées et à inciter les jeunes autochtones à participer à la construction de leur communauté/identité. D'un côté, le processus de design, ses techniques et ses outils devront être mobilisés de manière à ce que les jeunes autochtones puissent proposer des solutions aux problèmes de la communauté depuis leurs connaissances, leurs souhaits et leurs besoins. D'un autre côté, le résultat final constituera une réponse de la communauté pour la communauté, un apprentissage des techniques et technologies de la modernité dans une volonté d'appropriation et de prise de conscience de la colonialité.

Ainsi, le design deviendra un outil de connaissances et de savoir-faire, mais aussi de transformation pédagogique et sociale. Cette recherche cherche, au travers d'un projet de design, des solutions aux réalités actuelles de la communauté, en s'appuyant sur un processus basé sur la collaboration, le dialogue, la négociation et la créativité. Le résultat pourrait ouvrir la porte à une prise de conscience des problématiques sociales beaucoup plus large. Cela pourrait aussi mener à l'ouverture à d'autres horizons de création et de production, particulièrement autochtones, à la protection de leurs savoirs ancestraux et à une prise de conscience de leur propre identité. De plus, l'incitation au développement de la pensée critique et intégrale pourrait contribuer à restaurer leur dignité (Sauvé ; Orellana, 2008). Pour cela, certaines pratiques du design critique, design social et design participatif, liées à une intervention par l'éducation alternative dans un contexte participatif, pourraient aider à concrétiser certaines initiatives d'émancipation.

Ces hypothèses soulèvent de nombreuses questions : la méthodologie de design participatif peut-elle être utilisée, dans l'éducation des autochtones, comme un outil de médiation ? Est-il possible de stimuler la proposition de projets chez les jeunes autochtones au travers du design, et de susciter des initiatives d'émancipation ? Les connaissances et les outils de design peuvent-ils jouer un rôle dans l'élaboration d'un projet « émancipateur » qui s'insère dans l'éducation des autochtones ? Le design occidental peut-il être appliqué dans un contexte de l'épistémè autochtone du Sud, considérant la colonialité du design ? Le design peut-il être vecteur de développement d'une vision alternative dans une épistémè autochtone du Sud ?

Adolfo Alban Achinte, dans son article « Art, enseignement et recherche » (Alban in Borsani et Quintero, 2014) donne une idée de la façon d'aborder ces questions. Dans cet article, Alban démontre qu'une articulation entre l'art, l'enseignement et la recherche est fondamentale dans le processus éducatif. Il affirme que :

le sujet se confronte à lui-même et à son environnement, faisant de l'art un acte politique dans le sens où il construit sa propre autonomie. Plongé dans un contexte spécifique qui le concerne, il confronte ses doutes, explore ses sentiments, détermine ses limites et ses possibilités et, il décide comment façonner de manière créative des formes et des couleurs (Alban in Borsani et Quintero, 2014, p. 158.) (Traduction libre)

La pédagogie basée sur le design peut être plus participative - à travers de ses éléments de dessin, de modélisation, etc. - que la pédagogie colonisée. Lors de son processus, le design peut permettre aux participants de reconnaître les ressources dont ils disposent déjà dans leurs traditions (Marques Leitão; Marchand, 2018). La recherche et l'action sociale se rejoignent ainsi dans ce projet afin que la pratique du design puisse devenir une stratégie dynamique dans le développement d'une éducation alternative, mais aussi une solution aux problèmes sociaux. Dans cette optique, le designer devra développer sa méthodologie depuis son intention, son objectif final et la raison du projet. Cette méthodologie pourrait être participative

« dans le sens où les fondements, les objectifs, les éléments et les fonctions sont conçus par les communautés elles-mêmes, reflétant en elle le projet de vie qui articule le sentiment de l'évolution historique de ce peuple » (Artunduaga, 1997, p.41) (Traduction libre). Une vision participative décolonisatrice, qui admet que seul le travail collectif peut offrir des possibilités de développement durable, est nécessaire afin d'inclure les populations ainsi que leurs besoins réels. La participation favorise la création entre ceux qui proposent leur propre décolonialité et ceux qui ont trouvé des options pour y parvenir. Il sera ainsi possible de créer des liens entre l'éducation, le design et la participation à travers des actions collectives engagées dans un projet visant à développer des pratiques qui amélioreraient la vie des étudiants autochtones et de leur communauté.

1.6 Question et objectifs de recherche

La recherche se concentre sur deux éléments complémentaires : l'avancement des connaissances en design social et critique à fins émancipatrices et la mise en pratique de la méthodologie de design participatif avec les étudiants de la réserve autochtone Pijao de Chenche Balsillas. Testée avec des étudiants âgés de 14 à 18 ans, cette recherche cherche à contribuer, de façon générale, à une meilleure compréhension des réalités autochtones et à montrer, par le biais de la participation, le rôle du design comme médiateur et comme possible solution aux problèmes sociaux. La question de recherche est la suivante :

Comment les outils et les méthodologies de design, dans une approche pédagogique, peuvent-ils constituer une stratégie efficace pour l'élaboration d'un projet de design social favorisant la reprise de pouvoir et l'émancipation des étudiant(e)s autochtones ?

Pour répondre à la question, l'objectif suivant a été fixé :

Tester le potentiel d'une intervention basée sur les connaissances et les outils du design dans l'action-participative, pour favoriser la prise de décision d'une communauté autochtone marginalisée.

Dans ce contexte, cette recherche prend sa source dans notre intérêt pour le potentiel social et critique du design. Partant de ce désir de créer un projet à influence directe dans les contextes vulnérables de la société, nous trouvons dans la recherche-action participative la pertinence d'aller au-delà de la théorie et de résoudre les problèmes sociaux en action. Cette recherche se divise en cinq (5) chapitres suivis d'une conclusion : I. Mise en contexte, problématique et hypothèse de recherche, II. Outils et notions utiles à l'analyse en éducation, III. Outils et méthodes du design et de la participation, IV Méthodologie action-participative, V. Analyse de l'action-participative et Conclusion.

Le *chapitre I* a d'abord permis de contextualiser le problème de l'éducation chez les jeunes autochtones de la réserve de Chenche Balsillas. Il comprend aussi la formulation du problème, la question, les objectifs et l'hypothèse de la recherche. Selon André Dolbec et Luc Prud'homme (2009), cette étape de la recherche est importante pour la « collecte de données afin de cerner le problème, [la] clarification du cadre théorique qui orientera l'action, [l'] observation et enregistrement systématique de l'action, [l'] analyse des données recueillies (réflexion), [la] validation des données [par la méthodologie créée] et [la] diffusion des connaissances [...] (objectivation) » (Dolbec ; Prud'homme, 2009, p. 553). Les *chapitres II* et *III* présentent la revue de littérature, le cadre théorique et les notions de base utilisées dans le développement du projet et l'analyse des résultats. Ces deux chapitres s'intéressent aux notions de design social et de design critique, de prise de conscience de la décolonisation et de l'émancipation, des pédagogies en éducation alternative et en ethnoéducation, et, plus particulièrement, aux approches de design participatif, de codesign et de cocréation. Le *chapitre IV* présente la méthodologie de cette

recherche-action participative, qui implique une interaction constante entre théorie et pratique afin de tester et d'affiner la méthodologie de design participatif utilisée avec les étudiants autochtones de la réserve Pijao de Chenche Balsillas. La planification des étapes du plan d'action participatif ainsi que les mesures d'action pour sa mise en œuvre sont aussi définies. Il présente les procédures choisies, les approches techniques définies pour mobiliser les étudiants dans le processus participatif et les modalités de montage du projet de design. Le *Chapitre V* décrit le déroulement des ateliers participatifs et résume les interactions, les observations et les réflexions qui y ont pris place. Il intègre les analyses de la pratique d'une nouvelle méthodologie de participation testée sur le terrain et met en contexte les leçons apprises et les mesures d'action, dans une analyse prospective des effets du processus participatif. Finalement, la *conclusion* présente l'analyse des résultats de la recherche et démontre la pertinence du projet sur la voie de l'émancipation sociale et de la préservation des communautés autochtones menacées de disparition.

CHAPITRE II

OUTILS ET NOTIONS UTILES À L'ANALYSE EN ÉDUCATION

Ce chapitre s'intéresse à l'éducation alternative comme pédagogie pouvant favoriser, entre autres, l'ethnoéducation, l'autonomisation et l'émancipation des jeunes autochtones. Ce chapitre, de même que le chapitre suivant, analyse plusieurs notions dans le but de produire des connaissances en design qui permettront de mieux appréhender le contexte et d'atteindre l'objectif de cette recherche. Ce deuxième chapitre se divise en trois sous-sections et la conclusion du chapitre : 1. L'éducation dans l'épistémè du Sud, un outil colonialiste ; 2. Le design et l'éducation, alliés pour la décolonisation des autochtones ; 3. Le design critique en éducation : un outil pour l'émancipation.

2.1 L'éducation dans l'épistémè du Sud, un outil colonialiste

L'éducation est un pilier important dans le développement intégral de la personne et de sa « conscience critique [pour] transformer la société. » (Artunduaga, 1997, p.36) (Traduction libre). L'éducation contribue à la construction d'une vie digne et plus complète, de même qu'à la cohésion d'une société dans laquelle les gens connaissent leurs droits et leurs devoirs. Elle est un « moyen privilégié de transmettre, préserver, reproduire et construire la culture » (ibid). Malheureusement, l'accès à l'éducation publique dans les pays sous-développés tels que la Colombie repose souvent sur un endoctrinement de la pensée chez les étudiants, ce qui ne leur permet pas de voir une alternative à leur réalité (Vasco ; Cunin, 2007).

Dans le magazine latino-américain *Polis*, le philosophe suisse Josef Estermann définit la colonialité comme la représentation d'une grande variété de phénomènes psychologiques, existentiels, économiques et militaires (Estermann, 2014). Ces phénomènes ont des caractéristiques communes qui sont un reflet de « la domination des États et secteurs « néo-colonisés » (« Sud ») par les pays industrialisés (« Nord ») » (ibid). La pédagogie occidentale, qui part de l'enfance et se développe avec l'étudiant, « a des finalités de contrôle et de pouvoir prescrites par les oppresseurs » (Freire, 1970) ainsi que des finalités de colonisation, qui empêchent le développement de la population. Depuis sa création, le système d'éducation public de l'Occident a manifesté des objectifs de soumission envers les étudiants (Brassat, 2013). À cet effet, l'académie est devenue un espace privilégié pour la colonialité, la rendant présente dans les pensées et actions (Borsani et Quintero, 2014). Selon Lange et Sletten (2002), ce système d'éducation publique a été fortement critiqué dans les années 1960 aux États-Unis. Qualifié de « raciste » (Lange ; Sletten, 2002) (Traduction libre) et de commodité pour « le succès de quelques-uns » (ibid), ce colonialisme académique a entravé la progression de certains tout en profitant à d'autres.

Selon Walter D. Mignolo (2015), la colonisation se différencie du colonialisme. La première se réfère à l'occupation des territoires et à l'imposition d'un système politique extérieur à celui-ci, dans lequel son contraire est la recherche de l'indépendance politique (Mignolo et Gómez, 2015). Le second est un produit idéologique de la colonisation, dans lequel l'hégémonisation et la domination de la culture, de la vision du monde, de la philosophie et des modes de vie, sont établis par le colonisateur (ibid). En d'autres termes, le colonialisme est un système de domination et d'endoctrinement équivalant à un modèle de pouvoir, qui « se cache derrière la modernité et justifie la violence et les abus coloniaux » et qui dans sa démarche conduit « à la dépendance, au sous-développement et à la marginalisation » des communautés subordonnées (Estermann, 2014). Aujourd'hui, le système éducatif

en Amérique latine reste enraciné au colonialisme. Il continue d'être fortement sous pression économique et politique, reflétant une institutionnalisation de l'éducation comme chaîne de formation des enfants (Quintriqueo et coll., 2019). Ce système éducatif utilise diverses stratégies pour la production de connaissances univoques. Sans respect pour les cultures, les croyances ou les subjectivités, ce système d'Occident partage une idée de nation et de citoyenneté qui exclut des cultures millénaires (Palermo in Borsani et Quintero, 2014).

La pédagogie occidentale utilisée aujourd'hui dans certaines parties du monde, en particulier en Amérique latine, a toujours les mêmes objectifs que le système éducatif créé au XVIIIe siècle. Elle est encore parfois utilisée comme stratégie de pouvoir, de contrôle et de domination dans certaines populations. Au travers d'elle, des méthodes d'apprentissage, de synchronisation et d'exploration sont imposées à l'enfant (Pardo, 2009). Ces processus d'endoctrinement et d'homogénéisation de l'être commencent dès ses premières années d'école et passent par tous les niveaux de sa scolarité, sur la base d'une réglementation et d'une structure de récompenses et de sanctions qui nuisent à son développement personnel. L'intérêt pour l'homogénéisation de la pédagogie occidentale rend difficile son assimilation à d'autres formes d'éducation qui élargissent les modes de pensée et de formation (Albán ; Rosero, 2016).

Cependant, il existe aujourd'hui, surtout dans le Nord, certaines pratiques éducatives qui diffèrent de l'enseignement traditionnel occidental. Malheureusement, en Amérique latine, la plupart de ces nouvelles façons d'agir dans l'éducation ne se développent que dans les écoles privées ou dans certains secteurs économiquement privilégiés (Bermudez, 2010). Ce manque d'ouverture de la part de l'éducation publique et privée affaiblit les sociétés vulnérables, particulièrement les communautés autochtones, ce qui constitue un désavantage pour ces populations qui ont besoin de pratiques éducatives respectant les valeurs et les critères qui leur sont propres. Au Sud, l'expérience de l'école, par sa dimension disciplinaire, peut

constituer une « forme d'oppression » pour les enfants (Freire, 1974), plus particulièrement les enfants autochtones. La connaissance totalisante, la manipulation par l'éducation, les fausses promesses de progrès et de développement manipulent et conduisent les autochtones du Sud à l'acceptation de l'infériorité et à la résignation. Arbeláez et Vélez montrent que certains groupes ethniques pensent que la reproduction de leurs coutumes les fera considérer comme moins développés et que, par contre, le modèle d'éducation occidental leur permettra d'acquérir des savoirs considérés « plus développés », car ce sont ceux-là qui leur apportent le plus d'avantages pour profiter « de la plus haute hiérarchie en matière de développement et d'évolution » (Arbeláez et coll., 2008) (Traduction libre). Selon Alban (2009), l'enseignement occidental agit telle une matrice produisant la hiérarchisation et la légitimation des connaissances, au sein du nouvel ordre mondial. Ceci ralentit le développement de la créativité et inhibe l'expansion de la population autochtone. Par conséquent, ces communautés autochtones colonisées ne valorisent presque jamais leurs propres connaissances lorsque ces communautés établissent des relations avec les autres. Il semble qu'elles ne croient pas en elles-mêmes face à l'imposition d'une seule pensée « supérieure » (Freire, 1974).

En effet, l'éducation publique dans l'épistémologie du Sud suggère l'homogénéité des populations, modifiant ainsi leurs connaissances et leurs valeurs ancestrales. Bien que l'école constitue une « forme d'oppression » (Freire, 1974) où l'étudiant ne fait pas partie du projet autrement qu'en tant que « récepteur », les moyens par lesquels il se développe l'oppriment également (Freire, 1974). Comme le souligne de Sousa Santos (2011), ce contexte a favorisé l'émergence de l'épistémologie du Sud⁴ pour

⁴ Même si l'épistémologie du Sud est née de la théorie critique en Amérique latine, le Sud n'est pas une référence géographique. Il est une métaphore qui désigne toutes les populations vulnérables du monde qui ont souffert du capitalisme et du colonialisme (Santos, 2011).

récupérer des peuples autochtones, qui sont prêts à surmonter ou à minimiser leur colonialité, par des pratiques de décolonisation vers l'émancipation. Cette épistémologie exige de nouveaux processus de production et de valorisation de connaissances réelles, scientifiques ou non scientifiques, qui naissent de la sagesse ancestrale dans « une relation symbiotique directe » avec la nature (Santos, 2011). La lutte, au nom d'une émancipation, ne s'applique pas seulement à l'éducation, mais à ce qui a été réalisé en son nom. Pour construire une société meilleure, il faut être ouvert à de nouvelles interactions entre différents types de connaissances, issues des pratiques de différentes classes et de divers groupes sociaux (Mignolo et Gómez, 2015). Cela peut montrer que la connaissance des peuples autochtones est beaucoup plus large et qu'elle ne meurt pas avec la colonialité de l'Occident, « mais renaît du Sud » (Santos, 2011).

Il est important, ici, de s'arrêter pour approfondir un peu la *pédagogie des opprimés* (1968), proposée par Paulo Freire, qui est une référence tout au long de cette recherche-action participative : Paulo Freire (1921-1997) est un éducateur brésilien, expert des questions d'éducation au XXe siècle et promoteur du mouvement pédagogique latino-américain, de la pédagogie critique et de l'éducation en tant que pratique de la liberté. D'une manière générale, sa méthode d'enseignement consiste à transformer la société, par la libération de l'individu et le développement de sa conscience critique. De manière humaniste, cette méthode repose sur le dialogue et l'indépendance des étudiants pour la création de nouveaux liens, s'opposant ainsi au système d'enseignement colonial traditionnel. La méthode est développée en trois étapes : étudier le contexte, générer un vocabulaire et procéder au processus d'apprentissage. Cette dernière consiste en des sessions de motivation et de problématisation pour développer le matériel d'apprentissage et, ainsi, réaliser le décodage. Freire utilise tout un vocabulaire pour expliquer cette pédagogie. Avant d'entrer dans l'analyse de cette dernière, il est important de clarifier les deux concepts les plus utilisés par l'auteur : oppresseur et opprimé.

L'*opprimé* est celui qui vit dans « l'ombre » de l'opresseur et qui suit ses directives. Il craint la liberté et son autonomie. C'est celui à qui l'on a interdit la prise de parole.

L'*opresseur* est celui dont la parole devient le mot « vrai », qui s'impose ou cherche à s'imposer aux autres à partir de sa position privilégiée.

En raison de la situation de domination à laquelle l'éducation est actuellement soumise, Freire constate que la pratique de la libération par l'éducation ne peut être possible que par la pédagogie des opprimés. L'auteur définit deux types d'enseignement, le domestique et le libérateur, qui sont directement opposés. La pédagogie domestique est celle qui est imposée par le pouvoir et utile à la colonialité. C'est l'éducation de l'Occident ou, comme l'appelle Freire, l'opresseur. Inversement, la pédagogie des opprimés est celle qui se développe avec la population et non pour la population. Cette pédagogie a été testée et développée à partir d'expériences pratiques dans lesquelles des observations ont été réalisées lors de différentes activités dans divers secteurs vulnérables. Sur la base de ces pratiques, des caractéristiques similaires ont été découvertes dans tous les secteurs concernés : la « peur de la liberté » (Freire, 1974), le sentiment de faiblesse envers l'autre ainsi que le manque d'organisation et de dialogue. Cela se traduit par des contradictions dans le sentiment de liberté. D'une part, les sujets en ont besoin et la veulent et, d'autre part, ils craignent le vertige qui l'accompagne.

La *Pédagogie des Opprimés* (Freire, 1974) se concentre sur la libération des « opprimés » et des « oppresseurs », faisant du colonialisme et de ses causes un objet de réflexion. Cette pédagogie enjoint les individus à surmonter la contradiction et à émerger en tant que sujets de libération (Freire, 1974). Selon Freire, le besoin de libération des opprimés ne peut pas être élaboré ou réalisé par les oppresseurs. « Les opprimés » doivent et peuvent trouver dans le besoin et le désir de leur libération, la compréhension de ce qu'est la société oppressive (colonialité), pour leur véritable

libération. Seul le pouvoir qui renaît de la faiblesse et de la prise de conscience des insatisfactions des « opprimés » sera suffisamment fort pour qu'ils se libèrent par eux-mêmes (Freire, 1974).

En effet, ce sont les opprimés qui, ayant subi les impacts de la colonialité, ont la responsabilité de leur libération et de la conquête d'eux-mêmes. Il est, dans ce cas, nécessaire que l'opprimé reconnaisse que ce n'est que dans la pratique et dans la recherche permanente qu'il peut trouver une telle liberté. L'apprentissage pédagogique vers la transformation du monde doit naître des colonisés et de ceux qui les rejoignent. Pour ce faire, il est nécessaire qu'en agissant, ceux qui soutiennent la solidarité avec les opprimés se considèrent comme des partenaires de ces derniers, dans le dialogue, pour qu'émerge la conscience et l'action des opprimés. Afin de ne pas rentrer dans le cercle vicieux de la colonialité, il est important que ceux qui agissent comme des alliés des opprimés ne les prennent pas comme de simples exécuteurs de leurs décisions. Il est important que les opprimés soient encouragés à réfléchir à leur propre action.

2.2 Le design et l'éducation, alliés pour la décolonisation des autochtones

Dans cette sous-section, nous verrons comment le design peut être un allié d'une pédagogie alternative et ethnoéducative, pour soutenir de nouvelles façons de penser et de faire chez les jeunes autochtones. Selon Lange et Sletten (2002), étant donné que l'enseignement public traditionnel inhibe et endoctrine de nombreux étudiants au lieu de leur permettre d'explorer librement leur intellect et leur curiosité, il est important d'assurer la mise en œuvre de programmes académiques qui permettent aux étudiants de développer des compétences en fonction de leurs intérêts, de leurs besoins et de leurs réalités (Freire, 1974). Objecter, appréhender et transformer leur environnement librement pourra influencer les relations académiques entre pairs ainsi que leurs relations avec la société et leur environnement (Rojas Curieux, 1999). En ce

sens, l'éducation peut offrir des alternatives par la création de pratiques pédagogiques qui utilisent des méthodes dynamiques ancrées dans l'intérêt des étudiants et qui respectent les « schémas d'apprentissage » de chacun (Pardo, 2012). Des méthodes pédagogiques alternatives existent déjà et sont définies sous le concept d'éducation alternative.

2.2.1 Éducation alternative

Au fil du temps, les méthodes pédagogiques de l'éducation alternative ont servi une grande variété d'étudiants ayant des capacités, des antécédents et des intérêts différents. Ces méthodes ont été appliquées pour prévenir le décrochage scolaire au début du XXe siècle, aux États-Unis, en dehors du système d'enseignement public traditionnel (Aron, 2006). L'éducation alternative s'adresse aux enfants considérés à risque, c'est-à-dire les jeunes en situation de handicap, victimes d'intimidation ou d'abandon scolaire en raison de problèmes particuliers (Lange ; Sletten, 2002). Définir l'éducation alternative comme un concept univoque est impossible, cependant, on peut dégager un objectif commun, celui de recentrer l'éducation sur l'étudiant. Dans leur livre *Alternative Education : A Brief History and Research Synthesis* (2002), Lange et Sletten racontent l'évolution de l'éducation alternative aux États-Unis. Ils expliquent comment les écoles alternatives ont créé des méthodologies adaptées au lieu où elles sont implantées et aux personnes pour lesquelles la pédagogie est mise en œuvre. Selon le lieu, les étudiants, la population et les politiques gouvernementales, les méthodes pédagogiques alternatives varient dans leur élaboration et leur processus, ce qui montre finalement une grande variété de processus méthodologiques (ibid). En général, ces méthodes invitent à une relation toujours plus étroite entre l'école, les parents, les élèves, les enseignants et leur milieu environnant en même temps que l'enfant construit son indépendance, afin que, dans son accompagnement dans une deuxième chance académique, l'expérience scolaire et

la motivation encouragent l'enfant à terminer avec satisfaction ses études (Aron, 2006).

Certaines méthodes pédagogiques, au sein de l'éducation alternative, sont reconnues aujourd'hui : la pédagogie Montessori, la pédagogie Freinet, la pédagogie Waldorf, etc. Ces méthodes sont basées sur le suivi individuel du développement de chaque enfant, le comprenant comme le protagoniste de son propre apprentissage. Ce type de méthodes pédagogiques sort de la théorie pour travailler à partir de l'observation, l'expérimentation par essais et erreurs, ainsi que la mise en action avec l'utilisation de matériel didactique. De manière générale, ces méthodes se concentrent sur les capacités de réflexion des étudiants, fournissant à l'enfant les outils nécessaires pour construire, de manière critique et active, sa propre pensée. Ici, le processus pédagogique devient un espace où l'enfant développe ses propres capacités et son indépendance. Lorsqu'il fait les choses seul, l'étudiant établit des piliers d'autonomie, d'initiative, de capacité de choisir et d'autodiscipline. L'éducation alternative prend en compte l'identification des objectifs de chaque élève pour les guider et les accompagner dans leur processus pédagogique (Lange ; Sletten, 2002). La méthodologie par l'action de John Dewey (Boutet, 2016), par exemple, propose un programme d'enseignement pratique dans lequel l'étudiant apprend à travers et par son expérience et réalise des activités axées sur la pratique et la vérification. Dans cette méthodologie, le projet se développe par étapes et est orienté vers la résolution de problèmes de la vie courante ou de situations personnelles de l'étudiant (ibid). La problématisation d'une situation actuelle, la recherche de sa résolution, la création d'une hypothèse, sa mise en œuvre et la vérification de la pertinence de cette hypothèse sont les étapes que les étudiants franchissent dans la méthode d'apprentissage par la pratique (ibid). Dans ce contexte, le rôle de l'éducateur est de chercher à ce que l'étudiant soit engagé socialement et responsable de sa croissance individuelle et collective. L'enseignant n'est pas celui qui transmet le savoir, mais

celui qui donne à l'étudiant la possibilité de résoudre ses propres problèmes avec ses propres connaissances.

Ces méthodes d'éducation reposent sur une approche qui valorise la liberté de l'étudiant où le but n'est pas de transmettre des connaissances, mais d'améliorer ses compétences. De cette manière, elle promeut chez l'étudiant des valeurs qui le motivent à devenir responsable de son propre apprentissage et de sa propre construction sociale (Aron, 2006). Certaines de ces méthodes sont aujourd'hui acceptées et recréées par certains gouvernements du monde entier, principalement dans les pays nordiques. Au Québec, par exemple, l'éducation alternative est apparue comme cette autre façon de faire dans le respect des enfants, qui les encourage à expérimenter, en respectant leurs intérêts et leurs besoins (Zeineddine, 2017). En impliquant élèves et parents dans le processus d'apprentissage, certaines écoles publiques alternatives ont mis en œuvre « certains éléments de l'Éducation nouvelle dont : la diversité et l'unité, la méthode active dans l'apprentissage, les classes multiâges, la modification du rôle de l'enseignant et celui de l'élève, la collaboration entre les intervenants, l'auto-organisation [ainsi que] l'autogestion » (Zeineddine, 2017, p.67).

Ainsi, l'intervention par l'éducation alternative permet une adaptation au groupe de travail à travers des méthodologies créatives et didactiques où l'étudiant trouve un environnement et des relations qui lui permettent d'expérimenter et de se développer en tant qu'être libre. Malheureusement, ces méthodologies restent encore très colonisées par les outils de l'Occident, ce qui nous ramène au grand cercle vicieux de la colonialité : oppresseur - création du nouvel oppresseur (Freire, 1974). Pour cette raison, il est incertain que l'approche actuelle de l'éducation alternative réponde en profondeur à de nombreuses préoccupations spécifiques concernant les interventions auprès des populations autochtones vulnérables. Bien que certains de ces processus éducatifs commencent à s'établir dans l'épistémologie du Sud, ils restent

malheureusement principalement mis en œuvre par des écoles privées et monétisées (Bermudez, 2010). Ces écoles peuvent être autogérées, ce qui leur donne la liberté d'incorporer des méthodologies autres que celles établies par l'État dans les écoles publiques.

En somme, toutes ces méthodes mentionnées plus haut gagnent en diversité, permettant de les configurer en nouvelles méthodologies. L'éducation alternative permet un espace de création, de participation et d'innovation, loin de la structure d'éducation traditionnelle. Avec la coopération des parents, du personnel éducatif et de la société, elle offre aux élèves des conditions favorables à leur autoapprentissage. Pour cela, il est nécessaire que la pratique en éducation alternative élargisse ses objectifs lorsqu'elle intervient dans des milieux autochtones.

2.2.2 L'ethnoéducation

Dans les contextes autochtones de Colombie, l'école a eu pour principale fonction de garantir l'insertion des jeunes autochtones dans la culture de la société dominante (Arbeláez et coll., 2008). Cela nous a permis de désigner l'école, tout au long de ce document, comme une institution qui promeut la culture occidentale à des fins coloniales. Ces formes d'action imposées par les politiques gouvernementales ont entravé la perception critique des communautés autochtones et les ont maintenues isolées des autres formes d'action qui leur étaient plus appropriées (Rojas Curieux, 1999). Cependant, dans la Constitution de 1991, les autochtones et le gouvernement colombien sont parvenus à un accord selon lequel les établissements scolaires des territoires autochtones devraient inclure et respecter les aspects culturels et linguistiques des peuples autochtones (Romero-Medina, 2010). À partir de là, une nouvelle approche de l'éducation, dans les contextes autochtones, a été créée en Colombie, l'ethnoéducation. L'ethnoéducation est constitutionnalisée par les efforts des groupes ethniques pour définir et construire leur propre pédagogie d'éducation selon leurs critères et leurs aspirations (Molina-Betancur, 2012).

Le ministère de l'Éducation nationale de la République de Colombie adopte, en 1991, le terme ethnoéducation. Créée et adaptée au contexte de la Colombie, l'ethnoéducation est définie comme:

Celle qui est offerte aux groupes ou communautés qui intègrent la nationalité et qui ont une culture, une langue, leurs propres traditions et privilèges indigènes. Une éducation qui doit être liée à l'environnement, au processus productif, au processus social et culturel dans le respect de leurs croyances et traditions. (Loi générale sur l'éducation de 1994) (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, s. d.) (Traduction libre)

Le mot ethnoéducation est une union des mots ethnicité et éducation (Arbeláez et coll., 2008). Selon Artunduaga (1997), « L'ethnoéducation est interculturelle. Elle doit partir de la connaissance, de l'analyse, de l'évaluation et de l'affirmation de sa propre identité ethnique, et se projeter vers l'approche des connaissances et des technologies produites par d'autres groupes humains, sous l'angle de l'articulation culturelle communautaire. » (Artunduaga, 1997, p.42) (Traduction libre). Malheureusement, la théorie de l'ethnoéducation meurt dans la pratique. Elle a tendance à être oubliée par l'État et ne tient pas compte des véritables besoins de la vie quotidienne des étudiants autochtones (Rojas Curieux, 1999). L'État, dans son processus d'analyse ou de débats concernant la mise en œuvre ou la modification de l'ethnoéducation, n'a pas pris en compte la participation des peuples autochtones. Les populations autochtones, qui sont les principaux acteurs et qui, à l'époque, réclamaient une telle pédagogie, n'ont été autorisées à intervenir qu'en certaines occasions par l'intermédiaire de responsables sociaux, d'enseignants ou de représentants, parfois détachés de la réalité de la communauté. Ce faisant, l'État n'examine ni les problèmes de la communauté ni les solutions qu'elle requiert. Tulio Rojas Curieux, dans *La etnoeducación en colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer* (1999), cite l'article *Del discurso ideológico al discurso lingüístico* (1998) de Miguel Meléndez:

L'ethnoéducation [...] n'est pas un manuel ; intellectuels, professionnels de disciplines diverses, l'État et les Églises interviennent ou pourraient intervenir [...] et bien sûr les autochtones, ou mieux, les communautés, qui ne sont pas toujours présentes ni dans ces débats ni dans leurs propres lieux comme une partie active de leurs changements potentiels ; tantôt leurs dirigeants et leurs représentants, leurs enseignants interviennent, mais sont parfois déconnectés de la vie quotidienne de leurs groupes. (Meléndez dans Rojas Curieux, 1999) (Traduction libre)

Cette situation trahit la communauté en général, car ce sont ces espaces qui permettent aux ajustements de l'ethnoéducation d'être satisfaisants et enrichissants pour la communauté. Bien qu'aujourd'hui les écoles des communautés autochtones soient obligées d'inclure des projets ethnoéducatifs dans leur pensum, elles restent toujours régies par le même système éducatif occidental qui empêche leur liberté (Arbeláez et coll., 2008). Cela signifie que les étudiants autochtones sont plongés dans la relation et l'échange entre les deux cultures : la leur et l'Occidentale (Romero-Medina, 2010). L'ethnoéducation a cependant beaucoup de potentiel, mais nécessite encore beaucoup de réflexion. Elle doit encore être développée pour être incluse dans les interventions éducatives des autochtones.

Dans ce contexte, comme le dit Luis Alberto Artunduaga Marles dans son article *La etnoeducación : una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia* (1997) :

l'école devient son propre mécanisme de socialisation et de création de processus, un forum de négociation et de construction de sens, de vie, et un espace de systématisation, construction, formalisation, expansion, évaluation, valorisation et production des connaissances. (Artunduaga, 1997, p.41) (Traduction libre)

Ainsi, le design prend toute son importance pour le développement d'une nouvelle pensée de l'éducation dans le contexte autochtone. Les jeunes étudiants autochtones pourraient consacrer une grande partie de leur dynamisme à des performances qui

revaloriseraient leur autonomie et leur autodétermination ainsi que celle de leur communauté (Artunduaga, 1997) au travers de leurs propres pratiques. La réflexion et la création, en offrant des conditions favorables à leur émancipation, peuvent aller au-delà de la domination pour que les enfants autochtones encouragent leur propre décolonisation. Comme le souligne Hernández, certains pédagogues ont déjà saisi l'importance de la créativité pour le développement de la curiosité intellectuelle et de la pensée critique en intégrant l'art, par exemple, à leur pédagogie (Hernández, 2008).

2.3 Le design critique en éducation : un outil pour l'émancipation

le design peut façonner un monde en mutation et offrir des opportunités pour générer de nouveaux types de comportements (Manzini in Urbina Polo, 2012)

Le design, à l'instar de l'éducation, est à risque, aujourd'hui, d'être un des envahisseurs culturels qui exercent la colonialité du savoir et de l'être. D'une part, les designers développent en grande partie leur pratique sans inclure les personnes pour lesquelles ils réalisent leurs projets (Papanek, 2014), les considérant comme de simples objets d'étude. D'autre part, la colonialité imprègne tous les domaines du savoir et de la vie quotidienne (Palermo in Borsani et Quintero, 2014) sans forcément prendre conscience des conséquences sociales. Ces deux approches, sous couvert de bonnes intentions, mettent en évidence des critères de supériorité. Selon Freire (1974), cette invasion culturelle à laquelle les étudiants — autochtones — ont été soumis, a un double visage : cette invasion est elle-même dominante et constitue une tactique de domination, devenant une menace pour les cultures autochtones (Vázquez in Borsani et Quintero, 2014).

Walter Mignolo soutient que la décolonialité, qui émerge de l'expérience de la colonialité, permettrait aux populations autochtones de se reconnaître comme sujets (Mignolo in Borsani et Quintero, 2014). Selon plusieurs experts, pour atteindre l'émancipation sociale, il est important pour ces communautés d'abandonner leur condition actuelle, faisant d'eux des objets du colonialisme, et de se reconstruire dans le savoir empirique issu du savoir-faire ancestral (Albán ; Rosero, 2016). Dès lors, toute action sur la structure sociale des communautés autochtones exige que les interventions culturelles aient lieu depuis une dimension critique. Comme l'explique Freire, ce n'est que par l'action culturelle que des changements peuvent être générés :

Toute action culturelle est toujours une forme d'action systématisée et délibérée qui affecte la structure sociale, dans le sens de la maintenir telle qu'elle est, d'opérer en elle de petits changements ou de la transformer. (Freire, 1970, p.165) (Traduction libre)

Aux fins de l'émancipation, cette posture critique doit être orientée vers les questions sociales latino-américaines actuelles afin de contrer la colonialité. Comme le dit Estermann (2014), parler d'interculturalité « sans une réflexion critique sur le processus de «décolonisation» » (Estermann, 2014, p.2) (Traduction libre), sans aller au fond du problème et sans envisager un « débat sur la portée et les limites d'un dialogue interculturel » (ibid), reste seulement limité au discours politique et pédagogique. Alors, avoir une vision critique face aux problèmes sociaux permettrait l'émergence de nouveaux mécanismes de production, à partir du design, qui seraient résolus dans et par le contexte. Ainsi, comme le dit Mignolo (2015) :

La pensée et le choix décoloniaux entrent dans les disciplines comme un corrosif de leurs fondements idéologiques - cachés par la rhétorique de l'objectivité, de la science, de la neutralité, de l'efficacité, de l'excellence — et, ce faisant, s'efforcent de désorienter les disciplines et de les réorienter vers une vision et une production non impériales/coloniales et capitalistes de la production de connaissances. (Mignolo et Gómez, 2015, p.62) (Traduction libre)

Dans une perspective du design dans l'épistémè du Sud, il faudrait décoloniser le pouvoir auquel les designers soumettent et sont soumis. Il sera alors possible de créer une conscience critique qui, par son humanisation, contribuera à la formation de projets de transformation et non d'accommodement. Dans la recherche de solutions aux problèmes complexes, des spécialistes autres que les designers peuvent parfois être plus pertinents que le designer lui-même. Cependant, une certaine liberté dans l'appréhension du contexte et l'adaptation de nouvelles idées et de nouvelles créations pourraient conduire à la catalyse du changement social dans le design (Torres, 2015). Dans cette perspective de mise en relation du design avec la société et ses véritables besoins d'émancipation, on se plonge dans une branche du design, le design critique. Ici, le design se forge à travers des mouvements critiques, surgissant dans des situations complexes de l'économie, du social et du design lui-même (Dunne ; Raby, 2016). Comme l'écrivent Anthony Dunne et Fiona Raby dans *Le design comme critique* (2016) :

Tout bon design critique propose une alternative aux choses telles qu'elles sont. Il est l'écart entre la réalité telle que nous la connaissons et l'idée différente de la réalité à laquelle renvoie toute proposition de design critique, créant en même temps l'espace où elle est discutée. (Dunne ; Raby, 2016, s.p.)

La pertinence de ce type d'interventions critiques découle de la pression exercée par la pensée occidentale pour créer des identités homogènes afin d'assurer l'endoctrinement et le flux commercial de l'extérieur vers l'intérieur. Partant des situations issues de la colonisation, le design critique au travers du « critical design ethnography » (Barab et coll., 2004) peut entraîner des changements non seulement dans la façon de voir les problèmes, mais aussi de les résoudre (Dunne ; Raby, 2016). Un projet de design critique portant sur ces questions et sur la promotion de débats, dialogues, etc. peut permettre la réflexion critique des gens face à des situations non conformistes (Torres, 2015). Le design critique, en plus d'emprunter une approche

propre à l'art, a la facilité d'accéder aux moments du quotidien. Cependant, il peut arriver qu'une approche non appropriée puisse gêner la résolution de problèmes en confondant l'action avec la pensée. Pour cette raison, le design critique doit promouvoir l'expérimentation de multiples discours qui peuvent faire une grande différence, mais qui peuvent ou non être abordés comme des solutions finales (Dunne ; Raby, 2016).

Aujourd'hui, le design est le médiateur de la plupart des expériences humaines, il est donc nécessaire de mener une recherche et de développer un design critique qui stimule la réflexion et génère des attitudes critiques chez les gens. (Torres, 2015, p.18) (Traduction libre)

Le design critique va au-delà de la critique des aspects physiques de certains produits de design existants (Dunne ; Raby, 2016). Sachant que le design peut être un agent déstabilisateur, on peut penser qu'il pourrait permettre, par sa forme critique, d'atteindre une véritable autonomie. Inmaculada Torres Hernández dans *Design critique : de la transgression à l'autonomie* (2015), cherche à comprendre comment les gens peuvent adopter un comportement émancipateur, se libérer des relations d'influence et de pouvoir qui se produisent dans leur environnement ainsi que dans leur relation avec le design critique. Elle met l'accent sur l'établissement d'un horizon dans lequel il est possible de travailler, d'observer et d'apporter certaines pratiques, avec l'intention d'entrevoir des situations possibles qui supposent une plus grande autonomie et une certaine émancipation pour le développement de la communauté. Torres (2015) soutient qu'une stratégie du design critique permettrait la promotion d'attitudes créatives qui suscitent le changement par la connaissance et la capacité collective, mais aussi la consolidation d'une forme de recherche en design.

Dans ce contexte, l'école devient l'espace idéal pour les pratiques de décolonisation par le design. Parler de l'école comme d'un espace d'émancipation, c'est prendre en compte la mise en œuvre de pédagogies qui la séparent de son processus

d'endoctrinement pour le décoloniser. Palermo, dans la compilation de Borsani et Quintero (2014), souligne que « cela ne signifie pas qu'elles [les pédagogies] cessent de considérer les formes typiques d'autres cultures, en particulier la culture occidentale qui nous constitue également, mais en plaçant le savoir local au centre » (Palermo in Borsani et Quintero, 2014) (Traduction libre). Ces pédagogies, incluant la participation, permettraient à travers le dialogue, la création de projets nés de l'intérieur des communautés. Des projets qui, comme dirait Boaventura de Sousa (2011), génèrent non seulement des options, mais surtout des modes de pensée alternatifs. Comme l'écrit Walter Mignolo (2015), ces nouveaux modes de pensée pourront permettre aux communautés — y compris les autochtones — de réorganiser leurs connaissances et leur politique culturelle. Elles pourront, dès lors, commencer à se développer et à se transformer à partir d'elles-mêmes, dans un effort maximum de sensibilisation, considérant que « les «origines» [des communautés] ne sont pas en Grèce, mais partout. » (Mignolo et Gómez, 2015, p.170) (Traduction libre).

Sans nier les différences qui existent entre la vision du monde de l'Occident et celle de l'épistémè du Sud, l'idéal serait qu'elles puissent se soutenir mutuellement, sans s'envahir (Freire, 1974). Les milieux universitaires et scientifiques doivent apporter leurs contributions au développement de la communauté, sans la considérer comme ignorante et en tenant compte de l'impact sur les relations de cette communauté avec le monde. Pour y parvenir, Boaventura de Sousa Santos (2011) propose un outil appelé «l'herméneutique diatopique»⁵ qui fonctionne comme un outil de

⁵ L'herméneutique diatopique consiste en un travail d'interprétation entre deux ou plusieurs cultures dans le but d'identifier les préoccupations isomorphes entre elles et les différentes réponses qu'elles apportent. [...] [Cette herméneutique fait] partie de l'idée que toutes les cultures sont incomplètes et, par conséquent, peuvent être enrichies par le dialogue et la confrontation avec d'autres cultures [...] [cette herméneutique permet de] prévoir la pensée universelle comme une particularité occidentale dont la suprématie comme idée ne réside pas en elle-même, mais plutôt dans la suprématie des intérêts qui la soutiennent. (Santos, 2011, p. 37-38) (Traduction libre)

décolonialité de la connaissance, de l'être et du pouvoir. Dans cet exercice, chaque culture doit être comprise comme si elle était incomplète et, sans tomber dans l'universalisation des connaissances, on doit comprendre que les cultures peuvent se compléter dans leur diversité (Santos, 2011).

Dans ce contexte, les designers doivent parvenir à l'échange de connaissances avec les communautés autochtones pour se reconnaître auprès d'eux et non pour leur enseigner ou leur fournir quelque chose (Freire, 1974). Selon Ezio Manzini (2015), le designer doit agir avec un sens des responsabilités non seulement individuelles, mais surtout sociales. Il doit médier pour aider la société à dialoguer dans une même direction et pour rechercher des solutions appropriées. Pour y parvenir, il est important que les interventions de design tiennent compte, par le dialogue et la participation, de la vision du monde des peuples autochtones (Herrera et coll., 2016). Ces visions du monde sont enrichissantes pour tout nouveau projet, car elles ont été créées à partir des connaissances et des relations qui ont eu lieu au sein de la communauté au fil du temps. Ces connaissances s'éloignent de toute logique occidentale et sont, implicitement ou explicitement, leurs désirs, leur perception d'eux-mêmes et de l'autre, etc. (Freire, 1974). En d'autres termes, la décolonialité doit « décoloniser la rhétorique de la modernité qui cache la logique de la colonialité » (Mignolo et Gómez, 2015, p.62) (Traduction libre), puisque la décolonialité « n'a de sens que dans la confrontation et le détachement avec et depuis la matrice du pouvoir colonial » (ibid). En ce sens, le design doit, par sa pratique et les diverses formes d'innovation sociale, contribuer à la construction de projets de vie pour des communautés dans lesquels ces dernières peuvent proposer, choisir et adopter des idées.

À cette fin, certains designers ont développé des boîtes à outils, aussi appelés « toolkits », qui proposent un ensemble de méthodes pour la réalisation de projets d'innovation et de décolonisation. Ces *toolkits* partagent un guide de design social fait

pour l'utilisation des designers et non-designers afin de répondre à certains contextes humains. Le *Social Design Toolkit*, conçu par Maria del Carmen Lamadrid (2013), est un guide créé pour les dirigeants sociaux, qui donne les outils pour diriger des équipes dans les communautés d'Amérique latine en utilisant les théories postcoloniales. L'objectif de ce kit est d'aider les leaders sociaux à protéger les intérêts de la communauté en les guidant dans leur relation avec les designers. Ce guide aide à comprendre comment le « marché néolibéral » favorise la « dynamique de l'inégalité » dans leurs communautés et leur apprend à développer des pratiques collaboratives à travers le principe de « l'horizontalité » (Lamadrid, 2013).

2.4 Conclusion du chapitre

Orienté sur la résolution de problèmes et l'innovation, le design pourrait accorder l'éducation alternative et l'ethnoéducation afin de favoriser le développement de connaissances propres aux étudiants des communautés autochtones, contribuer à leur organisation et à leur progrès en tant qu'acteurs sociaux (Freire 1974). Les designs en plus d'être bien faits, utiles, fonctionnels, environnementaux et esthétiques, peuvent, dans leur processus, favoriser des postures critiques face aux problèmes sociaux (Dunne; Raby, 2016). Le contexte et l'empathie du designer de même que le processus de design doivent être pris en compte avec la population sans tomber dans la revendication de l'invention ou de la re-invention de l'autre (Alban, 2009). À cette fin, le processus critique permet d'établir la communication et le débat dans le dialogue, en maintenant un discours ouvert. Ce processus peut créer des conditions qui invitent les gens à utiliser leur imagination et à développer leurs propres pensées⁶.

⁶ Dunne & Raby use design as a medium to stimulate discussion and debate amongst designers, industry and the public about the social, cultural and ethical implications of existing and emerging technologies. (Dunne; Raby, s.d.)

Dans le contexte autochtone, il faut faire de l'école un espace qui conserve, protège, éduque et encourage la recherche et la réflexion au-delà de ce qui est établi, un lieu où la liberté d'être et de proposer est possible. Un design orienté sur les enjeux et les besoins de la communauté peut devenir une force de propositions de solutions alternatives et innovantes et favoriser l'émergence d'une pensée critique : « poser des questions, encourager la pensée, formuler des hypothèses, provoquer une action, susciter le débat, attirer l'attention, offrir de nouvelles perspectives, ou encore inspirer » (Dunne; Raby, 2016, s.p.).

Grâce à des pratiques du design, il serait possible de développer la personnalité, la créativité, la curiosité intellectuelle, la pensée critique et le jugement, mais surtout la force de proposition de solutions innovantes par et pour la communauté. Sans qu'il soit nécessaire que l'éducation propose une « formation artistique » (Alban, 2009) ou de design, elle peut être orientée vers une « éducation artistique » (Alban, 2009) ou de design, où le design permettrait de développer chez l'étudiant un intérêt envers la recherche, l'avancement, l'expression et la proposition. Ces processus peuvent être menés à travers des processus participatifs à des fins d'inclusion et d'interculturalité. En le rendant autonome, responsable de lui-même et de son entourage, l'étudiant – autochtone - deviendrait réflexif dans la critique (Alban in Borsani et Quintero, 2014) et réceptif pour son monde et le monde extérieur pour ainsi contribuer à l'organisation et au progrès de sa communauté (Freire, 1974).

CHAPITRE III

OUTILS ET MÉTHODES DU DESIGN POUR LA PARTICIPATION

Ce chapitre présente un survol de la littérature liée aux pratiques du design social, critique et participatif pour l'innovation sociale. Les notions de *Transition Design*, de décolonisation, de design participatif, de codesign et de cocréation sont ici définies et analysées afin de comprendre la pertinence de l'introduction du design dans les pratiques éducatives. Différents outils et diverses méthodologies participatives déjà éprouvés seront aussi examinés pour soutenir la méthodologie développée dans le chapitre suivant (chapitre IV).

3.1 De l'inconscience du design de consommation à la conscience du design pour l'innovation sociale

L'homme a toujours essayé de se changer lui-même et de modifier son environnement pour améliorer son sort (Papanek, 2014). Selon De Pietro et Hamra, dans leur ouvrage *Diseñar hoy : visión y gestión estratégica del diseño* (2010), «Le concept de design est né d'un besoin des travailleurs et de l'industrie de recréer un artisanat humanitaire » (De Pietro ; Hamra, 2010, p. 21) (Traduction libre). Entre les années 1860 et 1930, le design est reconnu comme celui qui met en relation l'artisanat, la technologie, l'art et l'industrie. Le concept de design se situe ainsi entre la technique, l'esthétique et l'innovation. Au début du XXe siècle, les écoles du Bauhaus et de Ulm développent des approches de création méthodologiques basées sur le prototypage des idées. Dans la recherche de sa reconnaissance comme

discipline, le design est alors considéré comme un savoir pratique placé entre les champs académiques et scientifiques (De Pietro ; Hamra, 2010).

Après avoir alterné entre industrie et arts, le design évolue, à partir de la Seconde Guerre mondiale. Dans une quête de satisfaction des plaisirs du public, il va dès lors déployer toute une panoplie de propositions à la fois nouvelles et différentes (Papanek, 2014). La stylisation et l'obsolescence — technologique, matérielle et artificielle — sont dès lors adoptées (ibid). Il s'ensuit un accroissement de la polarisation sociale et un agrandissement de l'écart entre riches et pauvres. Aujourd'hui, comme le déclare le groupe Rhyzom dans le livre *TRANS-LOCAL-ACT : Cultural Practices within and across* (aaa (Paris) et coll., 2010), la mondialisation a tellement intensifié le phénomène qu'un «re-assessment of cultural practice and redefinition of the role of culture in a society which faces a number of economic, social, political and environmental crises» devient nécessaire (aaa (Paris) et coll., 2010, p.19).

Y a-t-il aujourd'hui une négligence de la part du monde du design quant à sa responsabilité sociale ? Selon Langdon et Rothwen (1985) (in De Pietro ; Hamra, 2010), le design est une activité cognitive qui trouve des solutions aux problèmes et qui crée ou restructure, à partir des connaissances et des processus, pour aider de manière satisfaisante à la transformation de notre environnement, de ce qui le compose et de l'homme lui-même. Cependant, aujourd'hui, les disparités s'accroissent à l'échelle mondiale : les pauvres sont de plus en plus pauvres alors que les riches deviennent toujours plus riches. L'accès à des conditions de vie meilleures devient le privilège d'une minorité. De plus, la diversité culturelle est menacée par la domination de certaines cultures, particulièrement les cultures occidentales. Dans ce contexte, on peut se demander quelle est la place du design et quel rôle il peut jouer.

Le design a cette capacité à encourager les interactions. Sa pratique implique des projets basés sur la créativité, l'empathie et l'union des populations (Sanders ; Stappers, 2008). Les designers peuvent et doivent produire pour ceux qui ont vraiment besoin d'eux, sans négliger la corrélation de leurs responsabilités avec ce qu'ils conçoivent. Selon Sergio Salvador De Pietro et Pablo Hamra, dans *Diseñar hoy : visión y gestión estratégica del diseño* (2010), le design d'aujourd'hui est :

un concept large et complexe, qui couvre des disciplines diverses et différentes, et qui peut être perçu et traité de différentes manières : comme un processus ou comme un résultat, comme un moyen d'ajouter de la valeur aux entreprises, comme un instrument de changement social et politique, comme fonction de gestion, comme phénomène culturel et comme industrie (De Pietro ; Hamra, 2010, p.23) (Traduction libre).

Aujourd'hui, le design est considéré comme une activité multiforme et multidisciplinaire (Costa Gómez; Garcia i Mateu, 2015), qui mêle divers aspects de l'art, de la science, de l'innovation, etc., au travers de l'observation, de la recherche, de l'expérimentation et de la validation (De Pietro ; Hamra, 2010). Cependant, Victor Papanek explique, dans son livre *Design for the Real World* (2014), comment la durée de conservation des produits et le temps réel d'utilisation devraient être une préoccupation pour les designers. Il explique à travers différents exemples, comment la durée de vie d'un produit varie d'un pays à l'autre, selon son économie. Par exemple, dans les pays pauvres, alors que la durée de vie prévue d'un vélo est de 25 ans, il a une période d'utilisation de 75 ans, comparativement aux États-Unis où il a une utilisation de 2 ans (Papanek, 2014). À cela s'ajoute un autre problème : les designers se concentrent actuellement soit sur un type de produits de qualité médiocre fabriqués pour une production à grande échelle et à faible coût soit, au contraire, sur des produits exclusifs et à coût élevé.

Ezio Manzini met en évidence la capacité des designers à créer à partir de la culture, de la sensibilité et de l'analyse exhaustive, mais malheureusement, la plupart d'entre

eux se sont concentrés depuis longtemps sur une production massive qui entraîne la stagnation de l'activité elle-même (« design knowledge » ou design traditionnel) (Jorge, 2013). Victor Papanek (2014) explique que l'absence d'engagement social des designers est identifiable par les produits qu'ils mettent sur le marché. Il classe les différentes approches des designers (problème, pays, monde) par catégories de design : selon lui, beaucoup font partie des designs superficiels sans bases réelles, certains passent pour de nouveaux designs soumis à des pressions commerciales et quelques très rares sont classés comme designs applicables aux besoins de l'humanité. Papanek enjoint les designers à se responsabiliser et à assumer leur rôle social. Dans son livre *Design, When Everybody Designs* (2015), Manzini incite à repenser le rôle du design et celui des designers dans la société contemporaine, en mettant l'accent sur de nouvelles formes de collaboration. Ceci inclut, comme l'écrivent Sergio Salvador De Pietro et Pablo Hamra (2010), un équilibre entre technologie, production, économie, utilisation et durabilité ainsi qu'une attention particulière à l'action, à la conversation et à l'interaction. Ces auteurs appellent à l'innovation sociale⁷ pour diversifier les interventions sociales à travers le design, sans négliger la colonisation culturelle, technologique et environnementale irresponsable qui peut se produire lors de l'importation ou de l'exportation de toutes sortes de connaissances. Tania Costa Gómez et Adrià Garcia i Mateu (2015) écrivent que :

Les solutions du design doivent traiter des problèmes complexes (problèmes graves), tels que la pollution, la pauvreté, la perte de biodiversité, la crise économique et les problèmes de confidentialité, [...], tous ces problèmes sont interconnectés et dépendent d'une variété de systèmes interdépendants (Costa Gómez; Garcia i Mateu, 2015, p. 66) (Traduction libre).

⁷ L'innovation sociale se produit lorsque le design crée les plateformes qui aident à générer des idées et qui sont ensuite reconnues par les gens. (Ezio Manzini dans la conférence à New York, Urbina Polo, 2012) (Traduction libre)

Comme l'explique Manzini (2015), on doit maintenant concevoir le design avec une vision qui cadre parfaitement avec le respect de l'être humain et du design lui-même, non subordonné aux règles du marché et aux politiques de création de la demande, mais visant à améliorer la qualité de vie des communautés de manière consciente et durable, sur le chemin d'une nouvelle ère du design, plus humain. L'introduction du design dans le développement socioculturel peut mener à des projets plus critiques et plus efficaces et le rôle du designer peut impliquer les gens à travers des structures du design pour avoir de nouveaux produits, de nouvelles idées et des savoirs novateurs (Dunne ; Raby, 2016).

Manzini (Jorge, 2013) donne l'exemple de Slow Food et explique comment ce projet, basé sur l'idée de « fast food », s'oppose à l'industrialisation alimentaire. Ce projet récupère une série de techniques de production héritées du passé, pour les projeter vers une réalité plus contemporaine sur trois principes : bon, propre et juste. Avec cet exemple, Manzini incite le designer à laisser de côté le design modernisé pour commencer à comprendre et à transformer le système complet des produits, permettant de progresser vers la durabilité. Ainsi, avec le soutien et la discussion de tous les acteurs sociaux ainsi que ceux d'autres domaines, les designers pourraient établir de nouveaux processus pour des projets créatifs innovants. Alors, les designs pourraient s'adapter à chaque situation, afin que chaque problème spécifique ait son propre plan de design (Ezio Manzini in Jorge, 2013, Abre el Ojo, s.p.). Finalement, la tâche du designer d'aujourd'hui est de contribuer à la croissance de nouvelles façons de percevoir et de diriger le design (Sanders ; Stappers, 2008) afin de rejoindre les besoins de viabilité des populations (Barab et coll., 2004).

3.2 Le rôle de la participation dans l'union entre le design critique et le *Transition Design*

Si les hommes sont des êtres de tâche, c'est que leur geste est action et réflexion. C'est de la praxis. C'est la transformation du monde. [...] La tâche est la théorie et la pratique. [...] Elle ne peut être réduite au verbalisme ou à l'activisme (Freire, 1970, p. 111) (Traduction libre).

La mondialisation a engendré un besoin de travailler le design à partir du local (aaa (Paris) et coll., 2010). On comprend que cette réalité sociale ne peut pas être transformée seule. Pour être réfléchis et objectivés, il faut que nous soyons des êtres d'action et qu'en collaboration, nous puissions nous concevoir comme sujets de transformation du monde (Freire, 1970). Le design critique offre des possibilités plus larges que celles habituellement adoptées par le design traditionnel, car il permet de nouvelles formes, perspectives, hypothèses et réflexions qui vont au-delà de la subjectivité (Dunne ; Raby, 2016). Par la critique, le design permet l'expérimentation de nouvelles conceptions et de nouvelles formes d'action, différentes de celles communément connues, qui démontrent la capacité performative de l'émancipation (Barab et coll., 2004). Dans son besoin de configurer les relations entre individus, le design critique peut trouver un support dans le *Transition Design*.

Dans cette sous-section, nous analysons la notion de participation — largement utilisée dans cette recherche — depuis la perspective du design. Nous verrons comment le design peut, à travers son processus critique et participatif ainsi que dans son produit final, contribuer à changer le monde à partir du local (aaa (Paris) et coll., 2010). La participation se traduira alors par une appropriation de l'espace et d'un projet de design dans un but de valorisation du projet de design lui-même et les principes de l'émancipation. Dans un système de développement basé sur l'offre et la

demande, où la demande est souvent biaisée par des facteurs externes et nuisibles à la majorité — consommation, capitalisme et colonialité — une approche participative par le design pourrait mener à la compréhension d'autres formes de production de connaissances et de savoirs.

L'idéologie de la participation apparaît pour la première fois au XXe siècle. Eric Corijn, Dominique Nalpas et Myriam Stoffen, dans *La participation comme horizon politique et culturel* (2005), traitent de la participation citoyenne et de ses perspectives politiques et culturelles comme réponse essentielle à l'évolution de la démocratie. Dans un processus intégré, où les citoyens sont impliqués dès le départ à travers la collaboration et la recherche de l'intérêt général, le processus de participation permet à la société de jouer un rôle dans la mobilisation et le renforcement de ses propres relations et constructions sociales. Selon Christian Gonzalez-Laporte (2014), « Dans les années 1970, les pays latino-américains, particulièrement en Colombie, voient dans la recherche participante une alternative philosophique des sciences sociales pour la transformation et l'indépendance des savoirs (Fals-Borda, 1991) » (Gonzalez-Laporte, 2014. p. 15). En général, la participation est l'intervention de la société dans la prise de décision et les actions qui ont un impact sur son développement.

Le *Transition Design*, selon Costa Gómez et Garcia i Mateu, est un domaine émergent dans la recherche et la pratique du design qui a pour objectif de concevoir des modes de vie, à travers la participation et l'action en collaboration avec les personnes directement concernées, pour surmonter les problèmes qu'ils présentent. Le *Transition Design* est une « conception de relations d'acteurs » ou une « culture de modes de vie » qui se produit par la cocréation (Costa Gómez; Garcia i Mateu, 2015), c'est-à-dire par les approches participatives du design. Le *Transition Design*, par sa construction sociale de relations entre des acteurs impliqués dans une situation d'intervention et son processus d'analyse, signifie la participation, le partage et le

dialogue. Il inclut les personnes dans les processus, la prise de décision et la recherche de solutions durables par le design (Costa Gómez; Garcia i Mateu, 2015). De ce fait, l'union entre le *Transition Design* et le design critique, sans réduire le designer au rôle de conseiller technique, peut encourager la décolonialité des sujets participants et du design lui-même et ainsi apporter divers avantages et diverses solutions au développement de la société. Cette démarche nous amène à comprendre la construction du monde comme un développement humain axé sur le travail d'équipe (Groupe URD, 2010).

Le processus de participation est alors nécessaire à la construction de la société pour que les besoins réels des futurs utilisateurs soient exprimés au lieu d'être supposés et généralisés, ce qui permet de reconstruire dans la critique (Dunne ; Raby, 2016) la « pratique de la liberté » (Freire, 1974). Comme le mentionne l'architecte Judith le Maire (2005), le designer ne peut pas être une figure autoritaire et doit nécessairement se positionner au service des communautés, sinon leur vision limitée de colonisé ne permettra de voir qu'une partie des solutions possibles. Parmi les designers, certains pensent agir avec de bonnes intentions, mais mettent une pression sur les participants, ne se soucient pas de la communication et pensent qu'il suffit de faire connaître leurs propositions pour que le processus participatif ait lieu et trouve des solutions rapides. Sasha A. Barab et coll., dans leur article *Critical Design Ethnography : Designing for Change* (2004), racontent que :

on the challenges of critical design ethnography, [as designers] we had to first put aside our own agenda so that we could build a collaborative agenda that included our own commitments, but did so as part of a locally grounded, locally relevant, and locally owned process. (Barab et coll., 2004, p. 265)

Ainsi, c'est en favorisant l'inclusion des utilisateurs dans le processus que le processus par le *Transition Design* et le design critique pourra mener à l'émergence de la dignité, l'humanisation et la décolonisation. Pour cela, il est nécessaire que,

dans la pratique, les sujets participants et le designer cessent d'agir comme des étrangers et commencent à être partenaires (Barab et coll., 2004). En mobilisant les utilisateurs, la participation par le design permet un lien équilibré en ce qui concerne la création du projet de design. Dans ce cas, le designer participe à une vision plus humaine de sa discipline, pour concevoir des espaces émancipateurs par le design (Abrassart et coll., 2015). Il s'agit de naturaliser le design au lieu de simplement le moderniser et de renoncer à tout ce qui se construit par la colonialité.

Par sa notion d'apprentissage et de partage, la participation par le design a son propre avantage, celui de décoloniser le sujet à travers l'action (Abrassart et coll., 2015). Lorsque les utilisateurs sont mis en situation, ils peuvent débattre et apporter leurs connaissances dans un espace propice à un environnement participatif, pour favoriser l'apprentissage par le dialogue et l'interaction (Corijn et coll., 2005). Dans ce contexte, le processus du design critique, comme outil participatif d'éducation, doit inciter au partage des connaissances et, dans sa démarche, répondre aux besoins essentiels du contexte, aux besoins culturels spécifiques et à l'identification des impacts. Cet engagement favorise l'individu, la communauté, la région ou le pays, sur la base de trois principes : penser (critique), communiquer et coexister (de Zubiria, 2017).

Selon Donna Petrescu (2010), ces projets sont porteurs d'une « notion relationnelle » qui déterritorialise et reterritorialise à la fois. Cela favorise « la connectivité », l'appropriation des espaces et la durabilité entre les collectifs, les habitants, les modes d'habiter et la quotidienneté, en stimulant les intérêts et en permettant la « prise de conscience politique et de responsabilité civique » (Petrescu, 2010, p.128). Ainsi, la « réinvention du commun » (ibid, p.127) permet l'action et la mobilisation des savoirs de même qu'elle encourage la « production locale, relationnelle et différentielle » (ibid). Ces projets, de nature « relationnelle », permettent de développer des designs remarquables et favorables à la « transmission rhizomathique » (ibid), où les

informations, les savoirs, les expériences de même que les résultats peuvent être transmis par « la proximité, le temporel et la multiplicité » (ibid, p.131), pour la continuation du projet ou pour une nouvelle production.

3.3 Le design et ses processus participatifs : design participatif, codesign et cocréation

Cette sous-section s'intéresse à trois concepts méthodologiques du design ayant comme objectif commun l'échange des connaissances : le design participatif, le codesign et la cocréation.

Design participatif

Selon Stéphanie Fleck et Benoit Roussel (2015), la notion de design participatif a été développée par Kristen Nygaard dans les années 1970 pour permettre une implication directe des utilisateurs dans les processus de design. Le design participatif garantit que les connaissances, les idées et les expériences existantes soient prises en compte et que les décisions aient un sens en tant que réponses humanitaires conçues pour répondre aux besoins et adaptées à la culture et aux capacités de la population. Ce processus est utilisé pour créer des projets plus efficaces et mieux adaptés à l'environnement ainsi qu'aux besoins culturels et pratiques de leurs habitants (Groupe URD, 2010). Le processus de design participatif demande la collaboration entre les designers et les utilisateurs, afin de s'assurer que le résultat réponde aux besoins réels en même temps qu'il soit utilisable (Barab et coll., 2004). Dans sa démarche, des prototypes sont réalisés, différents scénarios proposés et des artefacts développés sur la base du dialogue et de la critique. La créativité est incluse dans ce processus pour bénéficier à l'approche collective et favoriser l'émergence de nouvelles idées (Fleck ; Roussel, 2015).

La figure suivante illustre comment le design participatif permet au designer de consulter d'autres disciplines, favorisant ainsi la construction d'un projet de design basée sur et avec les utilisateurs. Elle montre aussi comment la mise en œuvre de cette stratégie doit être maintenue pendant toutes les étapes du processus de design pour non seulement répondre aux besoins de manière satisfaisante, mais également pour comprendre et favoriser les relations humaines.

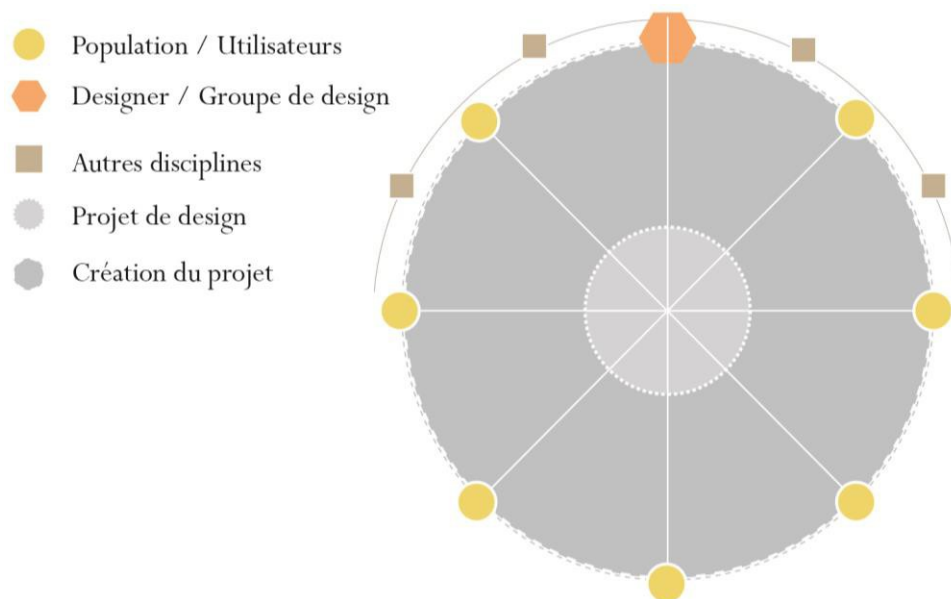


Figure 3.1 Schéma de représentation du design participatif

Ainsi, il est possible de retrouver la richesse de la mémoire collective et des pratiques sociales à travers l'intervention créative par le design participatif. D'une certaine manière, les projets associés au design participatif sont plus pertinents lorsqu'ils permettent aux populations touchées de collaborer à la définition des solutions à leurs problèmes, en tenant compte de leurs propres actions et capacités, ainsi que de leur adaptation à l'évolution des circonstances (Gélineau et coll., 2012).

Codesign

Le codesign est un processus de design dans lequel l'utilisateur participe activement, du début à la fin (OCPM in Kerrigan, 2018). Cependant, la définition du concept varie pour certains selon leur perception des scénarios culturels, sociaux ou d'utilisation. Selon Sanders et Stappers (2008) :

Co-design refers, for some people, to the collective creativity of collaborating designers. We use co-design in a broader sense to refer to the creativity of designers and people not trained in design working together in the design development process. (Sanders ; Stappers, 2008, p.2)

Le codesign est alors un processus utilisé pour la construction d'un prototype dans l'action collective et la confrontation des usagers. Le codesign est un moyen dynamique de créer des environnements plus réceptifs et un moyen d'apprentissage dans la réalisation des projets par et pour les utilisateurs. Ici, l'information nécessaire pour la construction du projet vient de l'utilisateur vers le designer et ce dernier fait du processus une expérience interdisciplinaire (Sanders ; Stappers, 2008). Comme l'expliquent Christophe Abrassart et coll., dans leur article *Le design social : une sociologie des associations par le design ? Le cas de deux démarches de codesign dans des projets de rénovation des bibliothèques de la Ville de Montréal* (2015), « les dispositifs d'action collective comme le codesign fonctionnent selon une dialectique ouverte de cadrage et de débordement. » (Abrassart et coll., 2015, p.118). Le codesign utilise alors la construction d'un prototype de design pour adopter une posture réflexive qui travaille à partir d'une perspective sociale.

La figure suivante illustre l'utilisation du codesign comme recherche par et sur le projet de design où l'utilisateur, le designer et les autres disciplines sont au cœur du même processus.

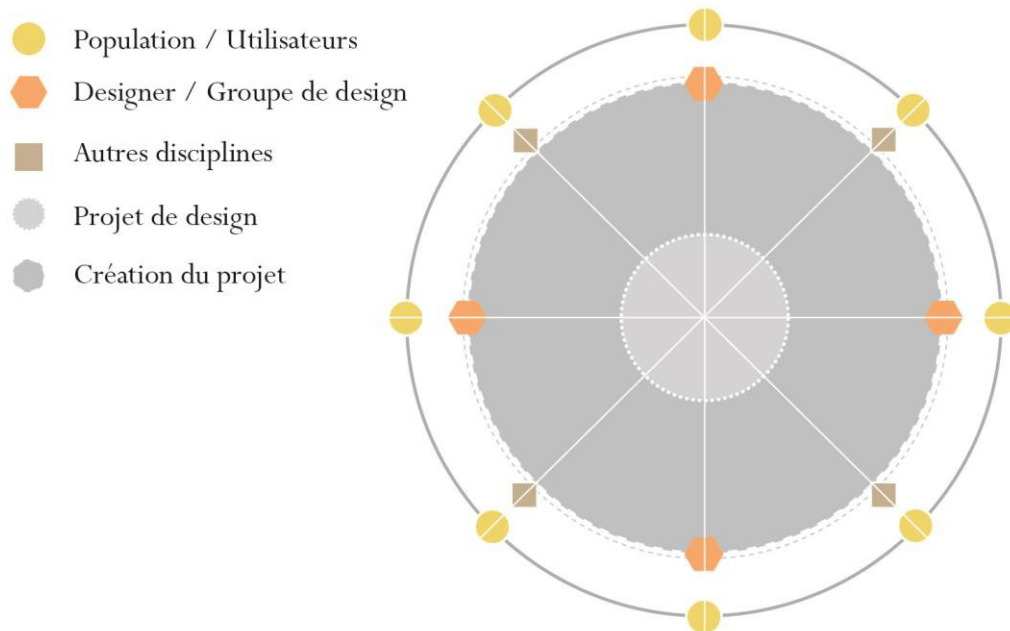


Figure 3.2 Schéma de représentation du codesign

En observant les deux figures précédentes, on remarque que le design participatif et le co-design utilisent des méthodologies similaires qui, dans leur processus, placent l'utilisateur comme un des principaux acteurs (Fleck ; Roussel, 2015). Pour la création d'un design qui favorise vraiment ses utilisateurs, tous les participants du projet aident à atteindre un résultat, que ce soit dans la conception (figure 3.1) ou dans la construction (figure 3.2) du projet. Dans les deux cas, la communauté elle-même aide à définir les besoins et à réfléchir aux solutions, ce qui permet l'appropriation du projet.

Cocréation

La cocréation est normalement liée aux concepts de design participatif et de codesign dans un rapport de synonymie (Sanders ; Stappers, 2008). Cependant, la cocréation se définit plus comme un apprentissage mutuel et coopératif où le résultat est un assemblage basé sur tout ce que chacun apporte et partage dans la construction du

projet (Zavratnik et coll., 2019). La cocréation « mobilise l'ensemble des ressources internes de la communauté et les articule aux apports externes en vue de susciter ou d'accompagner des projets de développement » (Béguin, 2012, p.30). La figure suivante montre comment le projet de cocréation suit un ordre par étapes : recherche et convocation des participants sur la base d'une proposition générale qui les attire ; définition collective de l'objectif du projet à travailler ; définition du déroulement et définition des bénéficiaires de cette intervention. Ainsi, le projet se définit dans l'interdisciplinarité.

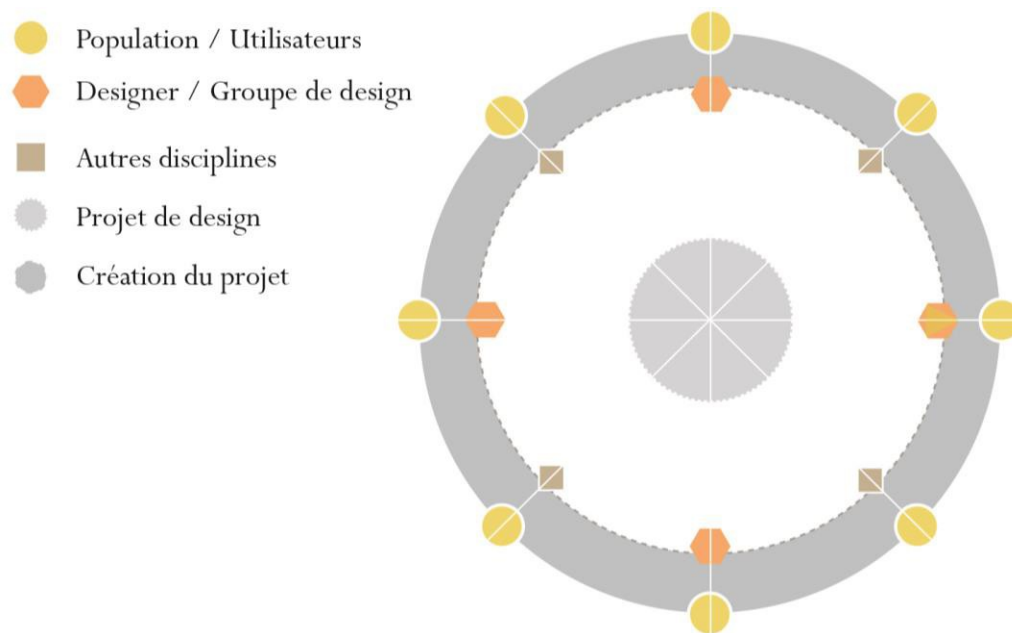


Figure 3.3 Schéma de représentation de la cocréation

Dans l'ensemble des priorités et des propositions des participants, on trouve, par la cocréation, des avantages axés sur la pratique, le processus et les relations qui en résultent, qui sont, parfois, plus enrichissants que ceux qui résultent de structures systématisées. Cette prise de conscience participative dans le processus de création peut conduire à changer la façon de penser du designer et de la communauté ainsi que le design et les relations au monde (Sanders ; Stappers, 2008). Veronika Zavratnik

déclare que « The co-creation paradigm is consistent with the rising awareness of how innovations occur [...] where technology and people/humans intersect [...]. Thus, combined together, innovation and the co-creation paradigm enhance the possibility of new (digital) solutions to successfully address emerging social, economic and environmental challenges. » (Zavratnik et coll., 2019, p.4). Ainsi, ce type de processus encourage la « créativité collective » (Fleck ; Roussel, 2015) d'un groupe de personnes qui vivent des réalités communes. Pour cette raison, les outils et les méthodes du design sont utiles à l'incorporation et l'appropriation de la société dans ce qui est construit et contribue au développement du monde.

En bref, on comprend que ces trois stratégies de design ont été développées pour intégrer des pratiques participatives. Il est clair que le design participatif, le codesign et la cocréation sont différents, bien que souvent perçus comme synonymes. Chacun d'eux conduit à l'appropriation des projets par les utilisateurs dans une approche centrée sur l'humain. Les trois concepts permettent aussi l'incorporation du designer comme médiateur, pour s'engager dans un processus collectif, même s'il ne connaît pas précisément tout ce qui en résultera. Les capacités d'agir individuellement et collectivement sur les problèmes permettent à ces processus participatifs d'être efficaces et efficaces dans l'élaboration d'un projet. Ces processus décentrent le design, pour le considérer plutôt comme un moyen qui implique des activités quotidiennes auxquelles les individus sont confrontés.

3.3.1 Exemples de projets de design réalisés depuis des processus participatifs et éducatifs

Cette sous-section présente quelques projets déjà réalisés selon les trois concepts précédents afin de mettre en exergue leurs processus participatifs et les résultats. Les exemples ici exposés soulignent l'échange de connaissances dans des pratiques créatives avec l'utilisateur final d'un produit de design. Ces projets, qui se construisent par phases, prennent place dans des contextes éducatifs — en référence à

cette recherche — en amont du processus de design, avec des méthodes de travail collectif pour la production d'idées.

Le premier exemple est une expérience en design participatif développée avec 39 élèves d'une école française. Benoit Roussel et Stéphanie Fleck ont rapporté et analysé cette expérience dans l'article intitulé « *Moi, voilà ce que je voudrais que tu me fabriques !* » (*Lucie, 9 ans*) : *Design participatif pour l'utilisabilité de marqueurs tangibles en contexte scolaire* (2015). L'analyse présente le design participatif comme méthode centrée sur les interactions des étudiants utilisateurs de marqueurs tangibles. Dans une classe qui utilise un « environnement d'apprentissage augmenté (EAA) avec des marqueurs tangibles en développement : AIBLE-HELIOS®⁸ » (Fleck ; Roussel, 2015, p.1), les étudiants contribuent à l'amélioration des interfaces tangibles (marqueurs). Les utilisateurs étudiants sont impliqués dans une « technique de créativité collective » qui « promeut et organise la production d'idées » (ibid) à travers des matériaux et des outils mis en œuvre pour le déroulement des ateliers participatifs. Dans le cadre d'un apprentissage par la pratique, la recherche et la résolution de problèmes, la technique de créativité utilisée dans cette recherche a pour objectif de transposer le groupe d'étudiants dans d'autres espaces pour apprendre et innover à partir d'éléments analogues, mais aussi pour contribuer à l'amélioration des interfaces.

Le processus se développe avec des étudiants du cycle 3 entre 8 et 11 ans, divisés en groupes par tranche d'âge. Cela permet aux étudiants plus jeunes de s'exprimer plus

⁸ Selon le site web d'Helios, AIBLE-HELIOS® est : a system based on tangible interaction and augmented reality in an inquiry-based learning environmet (AIBLE) designed for teaching and learning basic astronomy in elementary classrooms (children of 8-11 years old). Helios demonstrated the advantages of the system compared over a classical support and provides new opportunities for the identification of learners problem solving strategies. (Helios, site web)

naturellement sans être impressionnés par les étudiants plus âgés. Orientés vers le développement d'actions à partir des idées des participants, les ateliers participatifs visaient à la création de nouveaux concepts pour l'amélioration d'un produit. Dans ce but, tous les ateliers, de 2 heures par séance, se sont tenus dans des espaces ouverts, de grandes surfaces d'affichage, de grandes tables, etc. Le processus de la « méthode générique de créativité collective » (Fleck ; Roussel, 2015) se développe en trois grandes phases : la *phase d'analyse*, la *phase de divergence* et la *phase de convergence* (ibid).

La *phase d'analyse* lance le processus de participation. Elle définit le problème et l'analyse à travers des pratiques créatives telles que l'écriture et le dessin, poussant les participants à la réflexion individuelle. Par la suite, une discussion de groupe est entamée sur le sujet, jusqu'à ce que le groupe ait trouvé « un accord collectif ». Les premières idées sont regroupées sur ce que l'on appelle une carte mentale. Cette première phase consiste à « définir le périmètre de compréhension du sujet initial par le groupe » (Fleck ; Roussel, 2015), pour éliminer les « idées préconçues » sur le sujet proposé et pour mettre en place la construction collective par des idées, l'ensemble de la prise de décision, etc. Dans la *phase de divergence ou d'ouverture*, les étudiants ont été invités à rechercher ouvertement, dans d'autres contextes, des idées qui pouvaient compléter le sujet proposé. L'objectif de cette phase est d'ouvrir le thème initial et de tirer parti d'autres secteurs, d'autres concepts et d'autres idées (école, enfance, environnement, etc.) pour élargir les perspectives et « le champ des idées proposées » (ibid). Durant la *phase de convergence ou de retour sur le problème*, les idées sont classées et évaluées, sans la participation des étudiants, à l'aide d'une matrice d'évaluation. Les éléments de la phase de divergence et les idées sont soulevés collectivement par le « groupe de créativité » (ibid).

Pour obtenir la plus grande quantité d'information dans les meilleurs délais, quatre outils créatifs ont été appliqués de diverses façons et dans différents groupes lors des

ateliers participatifs : Le *brainstorming*, un outil créatif qui a pour objectif d'inciter les étudiants à s'exprimer, sur de petites notes ou des post-its, pour répondre à un sujet donné par les chercheurs (ibid). L'*analogie de la projection iconique* a pour objectif d'explorer le sujet proposé en recherchant des idées dans des domaines connexes pour résoudre des problèmes. Pour cela, les étudiants ont été incités à poser une action créative analogique, par l'utilisation de jeux et de jouets. Le *brainwriting* permet aux individus les plus timides d'exprimer leurs réflexions sur le sujet proposé. À partir de différentes formes géométriques comme le cylindre, la boule, le cube, etc., chaque étudiant a été encouragé à proposer — par écrit ou par un dessin — une réponse à la question posée par les chercheurs. La *Modélisation individuelle* a pour objectif d'inviter chacun des participants à formaliser ses propres solutions au sujet proposé avec des matériaux comme la pâte à modeler. Suite à ces expériences, des réflexions ont été « présentée/discutée/améliorée en collectif » (ibid). Selon Roussel et Fleck (2015), les outils créatifs utilisés permettent une « dynamique collective », afin de mener au « raisonnement exploratoire » et à la « projection de la pensée ». Grâce à la spontanéité, des idées folles et imaginaires peuvent surgir et ainsi enrichir l'expérience du médiateur et des participants ainsi que les considérations à prendre en compte pour l'amélioration du produit. D'une part, cette méthode de design participatif a permis, chez les étudiants, le développement de nouvelles techniques, idées et apprentissages. D'autre part, la méthode dans « l'ensemble de ces résultats offre une base favorable à la conception » et au « processus de design centré sur l'utilisateur et son apprentissage » (ibid). Finalement, le processus permet de développer un produit souhaitable, faisable et viable tout en favorisant la qualité et la « désirabilité » de l'éducation.

Les deux exemples qui suivent entrent dans le cadre du processus de codesign. Ils sont analysés et présentés par Christine Kerrigan (2018) dans son mémoire *Play with Purpose : Collaborative And Innovative Design Approaches to Urban Design Projects*. Parmi les cinq cas qu'elle étudie, deux portent sur l'engagement des

citoyens dans le développement social, politique et culturel de la ville. Ces deux exemples sont particulièrement intéressants en raison du contexte éducatif dans lequel ils prennent part. L'observation, l'analyse et la réflexion se concentrent sur les processus participatifs proposés par le design. Ici, divers stratégies et outils sont mis en œuvre pour encourager la prise de décision collective. Tout cela pour comprendre comment les processus en codesign, dans la réalisation de projets en design, conduisent à des améliorations à petite et à grande échelle dans la société.

Le premier exemple, le *Boston Urban Innovation Festival*, était une invitation à la participation, initiée par le Design Museum de Boston, pour repenser le passage souterrain situé sous l'une des autoroutes de Boston et considéré comme un endroit malfamé. Ce projet se présentait comme un festival de design, créé pour changer la perception du lieu en le rendant plus habitable à travers le design. Pour cela, des artistes et des designers avec des intervenants de la communauté ont été réunis pour souligner comment le design peut être utilisé dans la création de lieux créatifs. Cette expérience offrait aux étudiants une occasion d'apprendre par la pratique. Ici, chaque équipe a travaillé en développant ses propres méthodes dans un espace de travail désigné (post-its sur des murs blancs, explications visuelles, conversations en cercle, ateliers, etc.). Dans ce contexte, les résidents du quartier agissent en tant que conseillers des équipes de design afin que ces dernières comprennent mieux le quartier et ses environs, ses opportunités et ses défis. De cette manière, le projet inclut les citoyens dans le processus de design à travers un modèle de collaboration qui prend en compte les considérations des citoyens. L'aspect éducatif a aussi été considéré dans ce projet, puisque les étudiants ont eu, comme nous l'avons dit précédemment, la possibilité d'apprendre dans l'expérience et par l'échange de connaissances non seulement avec les citoyens, mais aussi avec les designers professionnels qui les accompagnaient.

Le deuxième exemple, *CityStudio*, est un programme créé en 2011 par deux professeurs à Vancouver, consacré à la création de relations et d'initiatives innovantes. Ce programme constitue « an innovation hub where City staff, students and community co-create experimental projects to make Vancouver more sustainable, livable and joyful (CityStudio in Kerrigan, 2018, p.137). Le projet vise à offrir aux étudiants des opportunités d'apprentissage par la pratique où ils peuvent se rencontrer pour codesigner des projets durables, environnementaux et didactiques. Cette rencontre créative permet la résolution collective des problèmes de la ville et la création de nouvelles relations où les étudiants développent leur personnalité, leurs compétences et leurs réseaux contribuant ainsi à leur propre avancement et à l'amélioration du cadre et du milieu de vie de la collectivité. Le processus de conception permet une relation directe entre les étudiants et les principaux intervenants de la communauté et de la ville. Il comprend non seulement les points de vue des gens, mais aussi ce que les étudiants veulent et espèrent pour leur ville.

À partir de l'analyse de Kerrigan, on comprend, dans ces deux exemples, comment les utilisateurs peuvent être impliqués dans une partie ou plusieurs parties du processus de design. Les projets se développaient autour d'exercices conçus pour avoir des résultats éducatifs par la collaboration, mais aussi de nouvelles propositions de projets créatifs et durables. De cette manière, les utilisateurs sont cocréateurs dans un processus de design qui inclut des méthodes dynamiques de communication et de créativité afin que les interventions soient significatives pour les participants et la communauté. De plus, dans ces projets, on comprend la valeur des processus participatifs en design de même que les espaces dans lesquels ils sont développés. Dans ces espaces, à partir du dialogue, d'outils de soutien, de questionnements et de la construction collective de solutions, les processus participatifs peuvent encourager les populations locales à assumer une plus grande responsabilité des projets pour la construction et l'évolution sociales (Costa Gómez; Garcia i Mateu, 2015).

Rural Studio est un autre exemple de design participatif en contexte éducatif. Ce programme, tout comme *CityStudio* à Vancouver, donne l'opportunité aux étudiants en architecture de vivre une expérience éducationnelle hors campus dans le design et la construction de projets responsables socialement, culturellement, et engagés dans l'environnement. *Rural Studio* réfléchit sur le bénéfice d'un bon design et suggère que toutes les personnes, riches ou pauvres, le méritent. Pendant des années, des projets ont été développés dans différents pays. Les étudiants qui font partie des divers projets travaillent au sein de la communauté pour définir, à travers des processus participatifs, les possibles solutions, le design, le financement et la construction du projet final. Les projets réalisés varient par leur échelle, leur fonction et leur contexte, mais ils sont toujours ancrés dans des communautés rurales et proposent des solutions d'indépendance par la construction architecturale (Site web Rural Studio, s.d.).

De son côté, l'organisme à but non lucratif *Nayan*, fondé par les artistes Annie Yung et Nelson Béguin, est un bon exemple de cocréation. Cet organisme réalise des projets collectifs pour la création de mosaïques artistiques à partir de matériaux recyclables. En travaillant à l'appropriation de l'espace par la créativité et l'expérimentation, cet organisme développe des ateliers dans une implication entre le design et les citoyens. Au travers de « [l']art visuel participatif et interdisciplinaire » (Site web Nayan, 2011, s.p.), Nayan réalise diverses interventions qui tentent d'unir la créativité à l'action critique et à la transformation des espaces. Ces projets cherchent à « développer de nouvelles relations avec les populations [pour] leur permettre de s'approprier [des] processus artistiques ainsi que [de grandes] productions culturelles » (ibid). Selon le site web Nayan, la méthodologie participative qu'utilise l'organisme, basée sur la médiation culturelle et la cocréation, offre quatre types de participation : la participation formelle volontaire (appel officiel au public), la participation formelle obligatoire (contexte pédagogique), la participation informelle (les passants) et la participation spectatrice (une fois le travail

terminé). Ce qui nous intéresse ici est le deuxième type, « la participation formelle obligatoire », où les projets sont proposés autour des activités pédagogiques dans un milieu scolaire de primaire ou secondaire. Ici, les participants sont des élèves impliqués « obligatoirement » dans toutes les phases de la réalisation de l'œuvre. Les étudiants sont « obligés » de participer à cet exercice parce que le projet pris en charge par l'organisme Nayan fait partie des activités de l'école. Dans ce contexte, Nayan propose une « éducation environnementale » comme stratégie d'éducation pour développer la « prise de conscience et d'action socio-environnementale » (Béguin, 2012) à travers un processus participatif.

Nelson Béguin, un des fondateurs de l'organisme Nayan, explique dans son mémoire en Sciences de l'environnement (2012) les étapes de la méthodologie participative. La première étape du projet consiste à aborder « les clients » (l'école) qui souhaitent une intervention artistique, dans un espace particulier. La définition du projet, le lieu, le motif de l'œuvre et sa préparation sont, par la suite, définis par Nayan et leurs clients. Les participants (étudiants) sont inclus dans un processus de cocreation qui cherche à favoriser le lien intergénérationnel et interculturel dans le groupe de travail. Les élèves participent à toutes les étapes de création : élaboration de l'esquisse, préparation des supports, façonnage de l'argile brute, décoration des pièces façonnées, casse et tri de la céramique récupérée, colle des morceaux et application du ciment de finition. Finalement, une fois le travail terminé, l'œuvre est présentée au public et au client; ici, les passants peuvent interagir autour de l'œuvre. Selon Béguin (2012), ces processus stimulent les participants et génèrent en eux de la confiance, de l'imagination, du partage et, enfin, une prise de conscience de la ville et la création d'un sentiment d'appartenance.

Finalement, les différents types de participation présentés ont des impacts positifs dans la communauté participante et dans la ville, sur la relation entre la communauté et son environnement, sur l'ouverture aux pratiques de design et sur la valorisation de

l'espace. Le plus important dans ce type d'interventions participatives, ce sont les interactions entre connaissances locales, étudiants et experts pour toucher, interroger et transformer les perspectives de ceux qui y participent et pour permettre l'échange des savoir-faire. Ce type de processus permet aussi de faire de la participation un moyen d'apprentissage pour s'approprier l'espace et les projets ainsi que concentrer les relations et créer de nouveaux projets. On peut alors concevoir la participation comme une stratégie nécessaire pour rétablir la condition entre l'individu et la culture, la politique et la société (Fezer; Heyden, 2007).

3.3.2 Autres exemples dans différents contextes sociaux et culturels

Un bref examen de cas qui sont développés avec la structure du design social critique permet d'apporter un nouveau point de vue sur le développement de projets participatifs par le design. Par la problématisation des actions sociales et culturelles, « qui ne sont pas pris[es] en considération par les procédures de planification dominantes » (Fezer; Heyden, 2007), ces projets cherchent à être plus accessibles. Aussi, ces projets encouragent l'action dans la mobilisation des participants pour leur auto-organisation et leur autonomie sociale.

Le premier exemple vient d'un article *Jardinières du Commun* écrit par Donna Petrescu (2010) qui met en évidence la question du « commun », au-delà de la participation active, comme une nouvelle façon de penser la construction sociale et le développement urbain. À partir de son expérience du projet de pratique collective, *l'Atelier d'Architecture Autogérée (aaa)*⁹, Doina Petrescu explique comment

⁹ L'Atelier d'Architecture Autogérée (aaa) est un projet de pratique collective en architecture qui vise à repenser en groupe la réappropriation de l'espace et à encourager les habitants à participer à l'usage autogéré de la manière de vivre en ville. Ici, le but de l'architecte n'est pas la construction du bâtiment mais la composition d'un lieu où les habitants se rencontrent pour partager un mode de vie, par la participation, l'expérimentation et les relations. (AAA, s. d.)

l'aménagement d'espaces abandonnés dans des quartiers populaires favorise la réappropriation des lieux, à l'aide du processus de design participatif pour créer des projets qui mettent en relation des femmes (Petrescu, 2010). Dans la création de jardins potagers urbains collaboratifs avec des groupes de femmes, ce projet est parvenu à faire de la participation un allié pour promouvoir l'autonomisation des femmes en encourageant la création collective de nouveaux types d'interventions qui visent à la « réinvention du commun » (ibid) et la durabilité dans le temps. À partir de la création « d'un troisième espace » (ibid, p.9) pour le partage de connaissances et de savoir-faire personnels, ces projets cherchent à fortifier la subjectivité féminine et collective pour le développement de relations durables en même temps que l'appropriation de l'espace par les femmes, espace qui devient un lieu de motivation et d'invention dans la construction du groupe. Par l'« agencement jardinier », le « faire rhizome », les processus et les relations, ces projets ont une attache partagée avec la nature et la culture, en même temps qu'ils sont en relation avec la subjectivité des femmes, ses réseaux d'actions et d'affects, ainsi que la communauté (ibid). De ce fait, ces projets sont de possibles porteurs d'une révolution de convivialité et de résilience avec un grand impact sur les relations entre les individus, le groupe et la communauté en général.

Studio Chamanga-Centre culturel est un autre exemple de projet de design social et critique. Il a été réalisé dans le cadre du programme Design Build, en collaboration avec l'organisme Opcion Mas. Le projet Studio Chamanga a été réalisé pour la reconstruction sociale et culturelle à Chamanga, en Équateur, après le tremblement de terre de 2016. Le but de ce projet a été de développer un centre culturel pour que les enfants et les jeunes passent leur temps de manière significative et ainsi, les éloigner de nombreux problèmes sociaux résultant du tremblement de terre. Construit en bambou, en 2017, sur un terrain à bâtir acheté par l'organisation, le centre culturel a été développé par une équipe internationale d'universitaires. Dans le projet, le centre a été proposé comme un espace d'innovation avec des modules connectés ou séparés,

polyvalents et modifiables. Bien que cet espace ne soit pas le résultat d'un processus participatif avec les utilisateurs, il a permis la rencontre entre spécialistes du design par des processus en codesign et cocréation. Il continue aujourd'hui de servir à la rencontre participative entre utilisateurs, soit les enfants et les jeunes du secteur qui y pratiquent des activités artistiques (Studio Chamanga, s. d.).

Artesanías de Colombia est un autre exemple de projets de design social et critique axés sur les contextes vulnérables qui prend place, cette fois-ci, en Colombie. Ce projet utilise des stratégies participatives dans le domaine des études autochtones et d'action dans les processus de production artisanale. Son but est la préservation de la culture ancestrale et la production de produits innovants. *Artesanías de Colombia* est une entité publique chargée de renforcer le travail des artisans colombiens et de promouvoir le progrès du secteur artisanal. Elle développe des projets, des laboratoires, des ateliers, des expositions et des produits d'innovation et de design autour de l'artisanat colombien. Les participants — designers et artisans — travaillent en équipe pour atteindre un objectif commun qui implique le développement de produits mercantiles dérivés de l'identité, de la tradition et de la culture de la communauté autochtone (Artesanías de Colombia, 2008). Ici, le processus de participation s'inscrit dans une dynamique de respect de la vision du monde, des traditions, de la culture et des relations des participants autochtones et de leur communauté. L'objectif de ces interventions est d'orienter les artisans vers la fabrication autonome de produits qui parviennent à générer une dynamique économique et d'emploi dans la communauté, et qui conservent et protègent la culture ancestrale. Pour cela, l'entité *Artesanías de Colombia* propose quatre stratégies différentes avec lesquelles le designer peut intervenir dans le processus de design participatif avec les communautés autochtones : le sauvetage, l'amélioration, la refonte et/ou la diversification et la création (ibid).

La première stratégie, *rescate* ou « sauvetage », s'intéresse à la récupération des techniques et de pièces ancestrales qui ont été perdues en raison du manque de matières premières, de la colonialité ou d'une faible rentabilité commerciale. La deuxième stratégie, *mejoramiento* ou « l'amélioration », consiste à « renforcer la technique et la bonne gestion des matières premières » (Artesanías de Colombia, 2008, p. 10) (Traduction libre). L'optimisation des temps de production y est recherchée ainsi que la mise en œuvre de nouvelles technologies dans le processus de production et dans les finitions du produit pour le renforcement et la diversification de la technique de l'artisan. La troisième stratégie, *rediseño y/o diversificación* ou « refonte et / ou diversification », est un appui à la génération de nouvelles propositions de design : le designer est libre de l'appliquer à sa manière ou de se l'approprier avec d'autres méthodologies. L'objectif de cette stratégie est de « considérer différents aspects comme une proposition innovante dans la forme, la fonction et l'utilisation, résultant de l'exercice créatif du designer » (ibid, p.12) (Traduction libre). Dans cette stratégie, l'utilisation ou la fonction spécifique de la pièce peut conserver son essence première, mais le designer peut aussi intervenir pour lui permettre d'entrer plus facilement sur le marché. La dernière et quatrième stratégie est *creación* ou « création ». Elle est basée sur l'expérimentation, les matériaux, les techniques et les différentes fonctions des produits ainsi qu'orientée vers la création de nouveaux produits à partir d'ateliers. Pour développer cette stratégie, le designer doit s'immerger dans l'être et le faire de la communauté autochtone afin de connaître toutes les relations, les désirs, la vie quotidienne, les racines, etc., qui y sont générés. À partir des connaissances basées sur tout ce qui compose la culture des produits artisanaux, le designer doit créer de nouveaux critères afin que les produits puissent être durables (ibid). Ces critères approfondissent les technologies, techniques et méthodes de production et questionnent les conséquences de celles-ci sur le territoire autochtone.

Le dernier exemple de design participatif est le projet *YucaTech*, réalisé au Yucatan, au Mexique, par l'artiste plasticien Amor Muñoz. Ce projet est, tout comme Artesanias de Colombia, réalisé dans les communautés autochtones. Il s'agit d'un projet social qui utilise de nouvelles technologies et dans lequel des processus participatifs sont développés avec des femmes de la communauté Maya. YucaTech cherche à résoudre des problèmes sociaux au sein de la communauté par le design et la technologie. Des problèmes tels que le manque d'énergie, l'accès à un travail décent et le sauvetage des techniques ancestrales sont abordés dans ce projet en raison de l'importance de ces sujets et la nécessité de trouver des solutions pour la communauté autochtone (Amor Muñoz – Visual Artist, 2017). À partir de la création d'un « laboratoire de technologie communautaire » (ibid), des ateliers participatifs sont développés. Ici, les femmes mayas apprennent à combiner les propriétés naturelles du henequen, fibre naturelle originaire du Yucatan, avec des cellules solaires pour la création d'énergie. Au sein de ces ateliers, des procédés artisanaux sont créés pour la fabrication de différentes pièces textiles qui mélangent des matériaux intelligents avec des fibres traditionnelles et qui génèrent de l'énergie propre par des cellules solaires et des câbles photovoltaïques intégrés aux textiles. Ce mélange entre art, technologie et savoirs autochtones permet aux femmes participantes de vivre l'expérience du design et de la création de technologies propres (Twenergy, 2016). Ce projet a des effets positifs sur la communauté Maya à court et à long terme, car, non seulement, il améliore la vie de la communauté en répondant à un problème social, mais il constitue aussi une initiative qui allie travail collectif et participation interdisciplinaire (ibid).

3.4 Récapitulation de la relation entre design, participation et émancipation

Ce chapitre a permis de montrer comment l'approche participative par le design parvient à intervenir dans les communautés de citoyens, étudiantes, autochtones et diverses disciplines. Il a été possible de voir comment ces initiatives de participation

permettent la construction sociale à partir des relations entre les participants et leur environnement, mais aussi comment le design devient un allié au changement du sujet et du monde. On comprend alors comment ces processus de participation peuvent permettre l'échange de connaissances, d'expériences, de traditions, d'idées et de savoir-faire, entre de multiples partenaires, par diverses stratégies intéressées à la résolution de problèmes communs. On comprend aussi comment ces actions participatives, à partir du design, génèrent un sentiment d'appartenance, donnent aux participants l'importance et la valeur qu'ils méritent, tout en leur permettant d'apprendre et de développer de nouvelles connaissances.

Les utilisateurs restent ceux qui connaissent le mieux les dynamiques et les problèmes dans les espaces dans lesquels l'intervention doit avoir lieu. Leur adhésion est donc un avantage. La participation par le design offre l'opportunité d'améliorer non seulement les relations et l'autonomie des participants, mais aussi l'éducation à travers la praxis et le dialogue. Étant un outil de communication soutenu dans la collaboration, le dialogue peut permettre la reconstruction de la société dans l'action (Freire, 1974). Alors, la participation générée par le dialogue devient profitable lorsque non seulement les projets de design doivent répondre à un « besoin de multiculturalisme » (Alban, 2007), mais aussi pour problématiser la vie quotidienne et développer une critique ainsi qu'une solution possible. Ainsi, le design peut garantir la visibilité des inégalités et assurer que les participants, par leur expérience, introduisent des changements favorables pour eux et leur environnement. Bien que le design participatif, le codesign et la cocréation soient des concepts distincts dont les pratiques sont intrinsèquement liées au design social et critique, dans les chapitres suivants, on fait référence au concept de design participatif comme l'ensemble des trois concepts. En général, le design participatif permet un processus plus inclusif. Il permet une implication directe des utilisateurs et dans sa proposition finale, il garantit que les connaissances, les idées et les expériences soient prises en compte et adaptées aux besoins, à la culture et aux capacités de la population. Dans cette recherche, le

design participatif fait aussi jouer un plus grand rôle à l'ethnoéducation, déjà pratiquée à l'école Chenche Balsillas.

Cependant, la plupart des stratégies ici présentées laissent généralement le pouvoir de décision du produit final au designer qui, comme nous l'avons déjà dit, peut avoir une pensée colonisée. De même, le design participatif peut comporter certains risques dans l'implication des membres des populations touchées dans les processus de prise de décision du projet. L'une des principales erreurs commises dans ce type de projets, selon Judith le Maire et Irene Lund (2005), est de considérer le processus de participation comme un but en lui-même, d'adopter une attitude paternaliste en voulant « faire le bonheur du peuple malgré lui » (le Maire ; Lund, 2005, p.139) ou encore de la transformer en manipulation des personnes. Dans le cas des autochtones, ces stratégies basées sur la création de produits pour le marché commercial risquent d'imposer aux peuples autochtones une modernisation qui modifie leur façon de penser, de ressentir et de faire, ce qui peut être un abus envers ces communautés. Aussi, ce type d'interventions peut mener le designer à tirer parti des connaissances techniques, artisanales et culturelles des communautés autochtones pour son bénéfice particulier, sans retourner aux communautés ce qui leur est dû. Cela peut provoquer un sentiment d'abandon et d'abus colonial dans les communautés (Freire, 1970). D'ailleurs, dans l'entretien entre Judith le Maire et Lucien Kroll (2005) portant sur l'incorporation de la participation des citoyens au processus de design architectural, Kroll indique qu'il est difficile d'appliquer ce type d'intervention à la réalité, car les conditions extérieures au projet — gouvernementales par exemple — ne sont généralement pas très permissives. En effet, la crainte est que les besoins ou les souhaits tardivement identifiés de la part des participants s'opposent aux intérêts politiques de différents paliers gouvernementaux.

Les participants doivent être reconnus comme les principaux acteurs-transformateurs dans la création et la définition du projet. Si leurs demandes ne sont pas prises en

compte, le projet cesse d'être durable et perd toute sa capacité de transmettre les informations nécessaires à sa reproduction. Le projet de design lui-même, comme une « forme d'action culturelle » (Freire, 1974), doit clarifier des situations concrètes qui pourront devenir une « nouvelle source de transmission » (Petrescu, 2010), ce qui permettra d'aborder les prochains projets du territoire par le biais de l'expérience. En conséquence, les connaissances accumulées par l'expérience et par l'alliance seront transmises et reproduites dans de nouveaux projets qui assumeront la même méthodologie participative pour de nouveaux designs. Pour cette raison, le processus de participation doit favoriser une redistribution du pouvoir entre designers et participants de même que des stratégies de partage. En définitive, le designer et ses outils devraient jouer le rôle de médiateurs pendant et au moment même de la définition du projet sans imposer des pensées totalitaires et en laissant la possibilité d'autogestion du projet. Cela permettra l'avancement vers la décolonisation et l'autonomisation des communautés.

Les projets ici présentés ont en commun le partage d'un espace qui permet le partenariat en donnant à tous la même importance. Comme l'écrit D. Petrescu (2010), la « reprise du commun » permet la « réappropriation » et l'« investissement collectif des espaces » en même temps qu'elle crée de « nouvelles formes de propriété et de vivre ensemble, plus éthiques et plus écologiques » (ibid, p.127) ainsi que des liens et des connexions entre les gens, les concepts, les outils et les manières de penser. Finalement, ce type de projets apporte une grande contribution à la connaissance du design, car ils mélangent tradition et innovation, permettent une plus grande efficacité du design et introduisent des considérations d'utilité et de durabilité. Sans doute, la possibilité d'avoir des impacts à court et à long terme enrichit ce type de projet. La meilleure façon de réaliser un projet pour la communauté est que cette dernière y participe dans un environnement significatif où l'échange de connaissances est généré. De cette façon, il sera possible de « faire du rhizome », comme le dit Petrescu (2010),

pour mettre en relation l'ensemble des parties prenantes et produire des initiatives interreliées capables de construire une nouvelle forme de vivre ensemble.

Considérant cette recherche, le design offre des outils pour que le design social et critique, l'éducation et la participation soient associés afin de trouver des solutions précises, mais efficaces et marquantes. Les méthodes, les stratégies et les notions mises en œuvre dans les différents ateliers présentés suscitent non seulement la créativité et l'innovation chez les participants, mais aussi leur capacité à reprendre le rôle qui leur appartient dans la société. Dans ce but, l'analyse de ces projets constitue une base de réflexion dans la création d'une méthodologie d'intervention dans les communautés autochtones de Colombie. Différents outils servent d'ailleurs d'inspiration : l'élaboration d'esquisses, de croquis ou de dessins rapides, le brainstorming, le brainwriting, la cartographie, la modélisation, les diagrammes d'idéation, les graphiques, l'illustration, de même que les exercices de divergence pour chercher des idées dans d'autres contextes (école, enfance, environnement, etc.) et de convergence, employée collectivement en forme de discussion et de réflexion avec les étudiants. La création de cette méthodologie est principalement basée sur les étapes des méthodes déjà vues et complétée par la méthode d'apprentissage par l'action, créée par John Dewey (1859-1952). Cette pratique offre aux étudiants une vision claire de leur expérience, ainsi qu'une augmentation de l'efficacité de leurs performances.

La méthodologie créée pour cette recherche est orientée vers l'inclusion sociale des étudiants autochtones afin de les appuyer dans leurs luttes et revendications. Elle met en collaboration les éléments fondamentaux qui nourrissent la construction d'une éducation alternative, le design critique et social et la pédagogie ethnoéducative proposée par l'établissement d'enseignement Chenche Balsillas. Cette démarche cherche à favoriser les pratiques éducatives autochtones afin de sauvegarder les

savoirs et les coutumes ancestrales tout en dénonçant les abus coloniaux pour encourager l'autonomie et la croissance de la communauté.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE ACTION-PARTICIPATIVE

L'approche adoptée dans ce projet est celle de la recherche-action participative, telle que définie par André Dolbec et Luc Prud'homme (2009) : « un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un changement (dans sa pratique, dans son milieu et dans sa vie) par le biais d'un processus collaboratif favorisant l'éveil à soi, aux autres et à son environnement » (Dolbec ; Prud'homme, 2009, p.554). La méthodologie de cette recherche-action participative s'organise en quatre étapes : recherche et documentation, préparation de l'action participative, action participative et synthèse.

La figure 4.1 illustre la méthodologie générale de cette recherche alors que la figure 4.2 illustre l'incorporation en son sein de la méthodologie de design participatif testée sur le terrain. Cette dernière, dans une perspective du design participatif pour l'échange de connaissances et de savoir-faire, essaie de proposer une vision décolonisatrice et vise la construction sociale. Cette méthodologie associe les méthodes de participation en design avec celles de l'éducation alternative pour faire de l'école, comme le dit Pardo (2009), un lieu d'émancipation. Dans ce sens, l'école Chenche Balsillas est considérée, dans ce projet, comme un espace privilégié pour faire naître une voie alternative dans un espace alternatif (Palerme, 2014). Pour cette raison, une intervention par le design intégrant l'ethnoéducation est nécessaire.

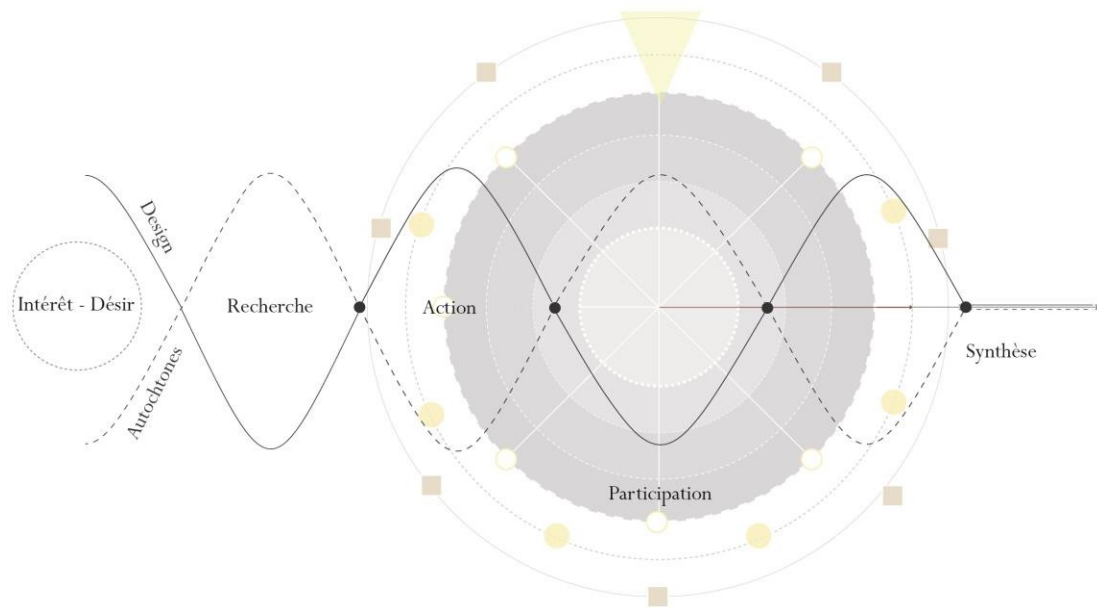


Figure 4.1 Structure de la méthodologie générale

La phase de recherche et de documentation met en contexte l'histoire et la situation actuelle des autochtones à Chenche Balsillas, en s'appuyant sur la littérature, des études de cas, l'action participative et l'observation. La phase de préparation à l'action participative se concentre sur le développement de stratégies pour l'incorporation des connaissances et pour la préparation du terrain en vue des ateliers participatifs. La phase d'action participative se concentre sur le processus participatif pour la construction d'un projet de design au travers d'ateliers et se développe autour de l'échange de connaissances dans un contexte d'éducation alternative et d'ethnoéducation. Finalement, la phase de synthèse prend en compte l'analyse des résultats, des relations créées, des leçons apprises et des contributions des ateliers participatifs, pour répondre à la question de la présente recherche et faire de la synthèse du projet et de la recherche, une analyse prospective.

Cette approche vise à trouver des solutions à la problématique d'émancipation des étudiants autochtones de la réserve Chenche Balsillas en Colombie et à leur permettre

de prendre des initiatives qui les orientent vers l'avenir et préservent leur dignité. À travers des ateliers participatifs, le projet se concentre sur les jeunes étudiants autochtones, âgés de 14 à 18 ans des 9^e, 10^e et 11^e années scolaires, soit les trois dernières années de scolarité de l'école de la réserve autochtone Chenche Balsillas. À cette fin, les sous-objectifs suivants ont été fixés :

- Concevoir une stratégie méthodologique basée sur la connaissance en design social et critique, en éducation alternative et en participation qui favorise, par l'échange des savoir-faire, la prise de conscience d'une nécessaire émancipation des étudiants de la communauté autochtone Chenche Balsillas, en renforçant leurs valeurs et leur patrimoine culturel.
- Faciliter la construction d'une nouvelle subjectivité collective (Petrescu, 2010) pour les étudiants de la réserve autochtone Chenche Balsillas, à travers des ateliers participatifs, en stimulant la pensée critique et le désir de changement de leur condition actuelle ainsi que la promotion du développement durable.
- Offrir aux étudiants autochtones l'occasion de proposer et de s'approprier un projet de design en mobilisant leurs connaissances et en promouvant le développement de leurs techniques ancestrales avec des éléments scientifiques et technologiques de la société coloniale.

Ces objectifs sont développés de manière à intégrer le design à l'éducation. Basée sur le design social critique et la participation, cette recherche se construit à travers une intervention méthodologique en design participatif. Dans un contexte d'éducation alternative qui respecte l'histoire, les traditions et les conceptions du monde (Alban, 2007) des autochtones, les étudiants sont invités à proposer et à réaliser des projets, dans un processus de création, qui transforment la réalité des communautés, en mobilisant leurs savoir-faire dans « la construction d'une nouvelle subjectivité

collective relationnelle » (Petrescu, 2010). Il est important qu'à travers ces initiatives en milieu éducatif, les processus participatifs cherchent à « former des membres de plus en plus autonomes et authentiques » (Artunduaga, 1997). Il est donc pertinent d'analyser l'union entre l'éducation alternative et l'ethnoéducation afin d'atteindre, grâce aux pratiques participatives en design, les objectifs d'émancipation. Les données recueillies, telles que la prise de notes, les photographies, les vidéos et les observations, servent non seulement pour la documentation de cette recherche, mais aussi pour, par la suite, observer hors du terrain le déroulement des ateliers.

4.1 Préparation de l'action participative

La phase de préparation de l'action participative comprend l'analyse des objectifs et de l'intervention ainsi que la conception et la suggestion des actions possibles. En respectant les visions du monde des futurs participants, un plan d'action participative (ateliers participatifs) est conçu. Dès le stade de la préparation, l'aspect participatif est tenu en compte et le plan est proposé à la communauté qui apporte alors des précisions quant aux moyens et aux considérations qui seront mises en œuvre ainsi qu'aux risques encourus. L'approche participative, collaborative et communautaire de ce plan d'action a pour objectif de favoriser une prise de conscience et l'amélioration de la situation actuelle des jeunes autochtones. Ainsi, les participants ne seront pas de simples objets d'une étude de cas. Comme l'explique Freire (1974), « une séparation naïve signifierait que l'action, en tant que synthèse, commencerait comme une action envahissante » (Freire, 1974, p.167) (Traduction libre). Cette phase préparatoire inclut un cours préliminaire et l'obtention des permis requis pour la réalisation d'une telle étude en milieu autochtone (Annexe B). De plus, il est nécessaire de développer un protocole de recherche prenant en compte les considérations d'ordre éthique et d'obtenir un certificat (Annexe C) à cet effet. Les autorisations pertinentes ont été obtenues auprès des autorités gouvernementales et autochtones.

La prise de contact avec la communauté autochtone Pijao s'est faite par l'intermédiaire des leaders autochtones (Annexe D), qui ont approuvé avec la communauté l'intervention d'un projet participatif avec ses étudiants. À partir du moment où la communauté et ses leaders ont autorisé la présence du chercheur dans le secteur, le processus de recrutement et de participation a été confié au chercheur, responsable du projet. La communauté n'a exercé aucune influence, mais un des leaders a tenu un rôle d'accompagnement afin que le recrutement ne donne pas une fausse impression aux participants sur les conditions dans lesquelles se déroulera le projet de recherche ou sur les risques et les avantages potentiels de leur participation. Le recrutement des participants se fait sur le territoire de Chenche Balsillas au moyen d'un appel de participation à la communauté. La technique de recrutement se fait à travers des présentations publiques à l'école et auxquelles toute la communauté autochtone est invitée. Lorsque les participants ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche, un formulaire de consentement (Annexe E) leur est remis afin qu'ils en prennent connaissance avant le début des ateliers.

Lors de la préparation des ateliers participatifs, des groupes de travail sont établis par tranche d'âge et les dates et détails sont planifiés. Ces mesures sont mises en place afin d'assurer le bien-être des participants, c'est-à-dire concevoir, évaluer et mener la recherche d'une façon qui les protège de tout risque inutile ou évitable. Tous les risques qui pourraient découler de la participation à l'étude, c'est-à-dire les risques économiques et sociaux, psychologiques et émotionnels, ceux associés à la protection de la vie privée et la confidentialité sont ainsi pris en compte.

4.2 Les étapes de la méthodologie dans les ateliers participatifs

Pour assurer un équilibre entre ce que veulent les étudiants de la communauté et les objectifs de la recherche, la méthodologie proposée est celle de la participation à travers l'art, où ce dernier accompagne les processus cognitifs, sensoriels et

expérientiels (Alban, 2007) des étudiants autochtones, invitant à la réflexion critique par le développement de la créativité. Pour cela, les techniques et les outils de design (dessin, prototypage, etc.) sont utiles comme « médiateurs ». Ainsi, ceux qui sont directement impliqués ne seront pas seulement des éléments passifs, mais seront indispensables pour l'analyse et la recherche de solution. La méthodologie de design participatif ne devrait donc pas avoir comme priorité la recherche d'un projet de design, mais plutôt les relations et les connaissances acquises dans un processus pensé pour être reproduit dans de futurs projets.

Le développement de la méthodologie de design participatif, en tant qu'activité à la fois pédagogique et créative, est orienté pour produire des effets chez les étudiants et dans la communauté. Dans le graphique suivant (Figure 4.2), la structure méthodologique de design participatif montre les étapes des ateliers dans l'intervention participative de cette recherche :

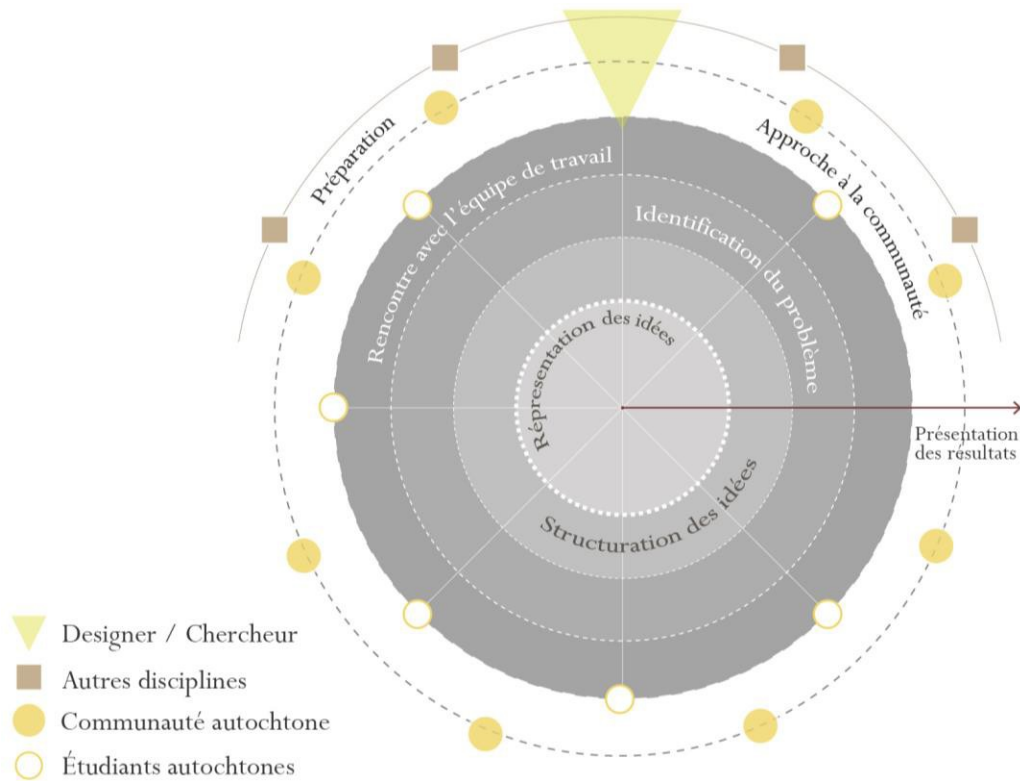


Figure 4.2 Structure de la méthodologie de design participatif.

Dans la figure 4.1, on a vu comment chaque point de jonction réunit, dans l'analyse et la réflexivité, les objectifs de la communauté et de la connaissance en design. La figure 4.2 reflète la méthodologie de design participatif utilisée dans le processus de cocréation des ateliers. Ces ateliers participatifs ont plusieurs objectifs simultanés. Ils visent à réunir les étudiants autochtones autour d'un projet de design, à revaloriser les pratiques ancestrales, à développer des projets qui répondent aux attentes des étudiants autochtones et à les accompagner ainsi vers l'émancipation. Cette démarche donne la liberté aux étudiants de proposer la conception d'un design, alors qu'ils sont impliqués dans l'analyse critique de celui-ci, c'est-à-dire l'analyse des utilisations, la permanence, les effets dans et hors du contexte autochtone, etc. En définitive, le but de cette méthodologie participative est de favoriser une appropriation réelle du processus de design qui valorise l'échange et la réciprocité. Dans cette optique, la

recherche se déroule en quatre phases : 1 — problématiser : identification du problème, 2 — idéer : structuration des idées, 3 — élaborer : représentation des idées, 4 — clôturer les ateliers : présentation et exposition des résultats aux membres de la communauté autochtone.

4.2.1 Première visite officielle

Le projet et ses modalités de réalisation sont présentés pour la première fois à tous les membres de la communauté. Les présentations publiques ont lieu lors de la première visite guidée de la réserve. Suite aux présentations, à la formalisation des accords et la planification des ateliers, les étudiants accompagnés de leurs parents ou de leurs tuteurs sont officiellement invités à procéder à l'inscription.

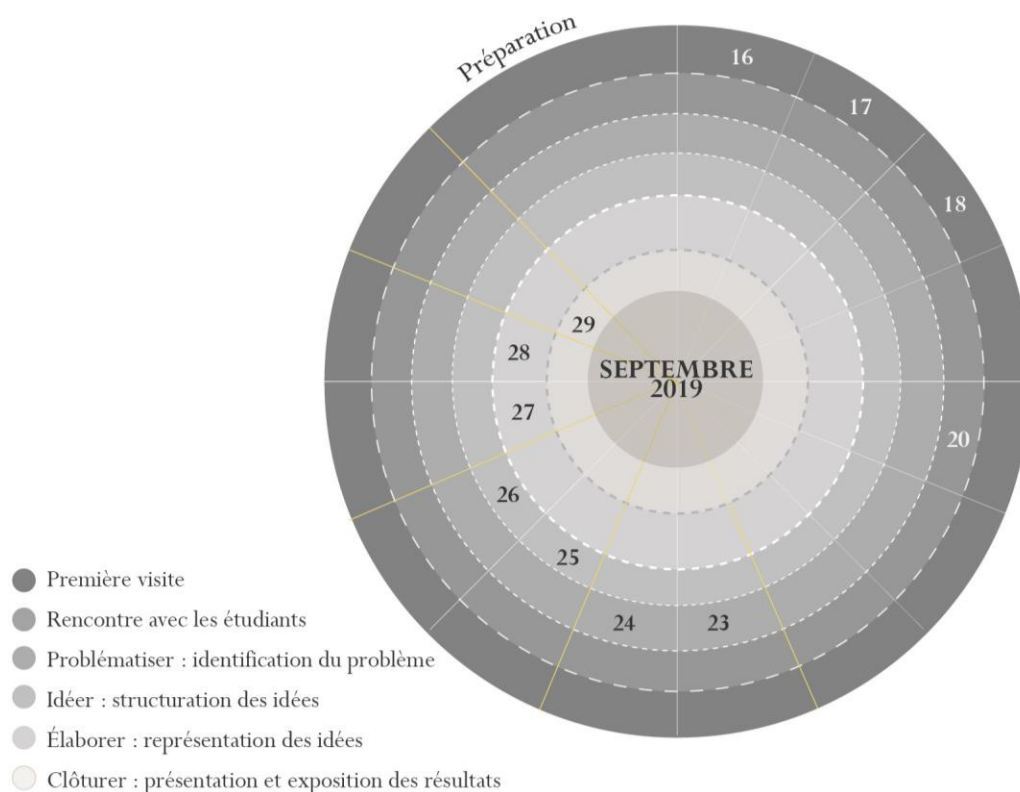


Figure 4.3 Calendrier des différentes étapes de la méthodologie des ateliers

4.2.2 Rencontre avec les étudiants de l'école Chenche Balsillas

Cette première rencontre a lieu en présence des parents ou des tuteurs. Elle a pour but de leur expliquer la nature et le fonctionnement des ateliers participatifs et de présenter les horaires des ateliers participatifs convenus. Les inscriptions sont laissées ouvertes pendant une semaine pour que les formulaires puissent être signés par les enfants et leurs parents ou leurs tuteurs. Durant cette période, les participants ont le droit de poser des questions, de choisir d'être identifiés dans les présentations ou les publications découlant du projet et d'avoir un temps de réflexion.

Au cours de cette rencontre, de premières pistes de réflexion pour les ateliers sont données. Les étudiants sont invités à réfléchir sur ce que pourraient être les thèmes des ateliers, ce qui pourrait être un sujet important pour eux. De même, les enseignants de l'école sont invités à apporter leurs idées. L'objectif est de saisir les suggestions récurrentes afin que les ateliers participatifs puissent être lancés sur la base de leurs intérêts, leurs connaissances et leurs expériences. Ainsi, cette étape constitue le point de départ pour le développement de l'action dans les ateliers.

4.2.3 Problématiser : identification du problème

Les deux premières journées des ateliers participatifs permettent de définir le problème et les solutions possibles. Il s'agit de transformer les problèmes en objectifs spécifiques et réalisables pour mobiliser les acteurs et les encourager à s'impliquer dans le futur projet, en les aidant à visualiser un meilleur avenir. La problématisation consiste alors à faire une analyse critique de la réalité. Dans l'enchaînement des ateliers, des questions et des exercices sont développés en groupes. L'objectif est alors de proposer des questionnements sur ce qui a déjà été établi pour résoudre des problèmes réels et d'attirer l'attention sur les problèmes qui sont généralement éludés, mais qui touchent la communauté en général.

La première journée commence par le dialogue et l'échange de réflexions chez les étudiants et les enseignants de l'école. Ensuite, les activités à suivre sont présentées et expliquées au travers d'exemples de mises en forme. Ces activités comprennent l'élaboration d'esquisses, de croquis ou de dessins rapides pour répondre à des questions proposées par les participants. Lors des activités, les étudiants sont invités à répondre en faisant appel à leur créativité. Toutes les réponses sont valides et acceptables. À la fin de l'atelier, chacun des groupes d'étudiants présente leur processus et leurs réflexions sur les questions dans un exercice de recul. Finalement, ils sont renvoyés chez eux avec la tâche de penser, en fonction de la réponse de chaque groupe, aux moyens de résolution des problèmes avancés par les groupes. Ainsi, au cours de la deuxième journée et à l'aide de cartographies, les étudiants sont invités à localiser, en fonction de leur propre vision de la spatialité, les voies d'accès et les routes qui relient leur solution aux problèmes.

4.2.1 Idéer : structuration des idées

Pendant deux journées, les scénarios et les intentions du projet sont conçus selon les ressources accessibles pour le mettre en œuvre. La collecte de connaissances et d'expériences sur une base de partage volontaire vient soutenir la créativité collective (Roussel, 2015) pour proposer des solutions qui contribuent à développer un sentiment d'appartenance, d'émancipation et de reconnaissance chez les étudiants. Les solutions peuvent être déjà connues par les étudiants ou imaginées, basées sur la fusion des savoir-faire traditionnels et modernes ainsi que des techniques locales et étrangères.

Pour ce faire, des outils d'idéation comme le brainstorming et le brainwriting sont utilisés pour que les étudiants répondent à certaines questions pour ensuite représenter les hypothèses et avoir comme résultat une série de solutions possibles qui pourront aller vers un contexte spécifique. Le deuxième jour de cette étape met l'accent sur la « modélisation » avec l'objectif d'inciter chacun des groupes à formaliser ses idées. À

cet effet, les activités profitent des techniques d'apprentissages des étudiants autochtones pour exprimer leur monde. Les étudiants peuvent s'exprimer à travers des diagrammes d'idéation, graphiques, illustrations ou croquis pour connaître et comprendre, dans la critique, les intérêts et les propositions des participants. Les résultats de chacun sont partagés avec le reste des participants pour ainsi matérialiser une idée de projet qui implique toutes les parties prenantes et répond à leurs besoins, suggestions et idées.

4.2.2 Élaborer : représentation des idées

Cette étape consiste à clôturer la phase de design avec la création d'un projet final. Ici, toutes les décisions prises sont représentées en fonction des besoins et des solutions proposées par la communauté. À partir de techniques comme la création de maquettes, d'esquisses, de prototypes et avec la validation de tous, l'ensemble des participants doit parvenir à une proposition finale d'un projet de design qui utilise les connaissances, les techniques, les matériaux et les outils reconnus par la communauté. La fin de ce processus consiste à mettre sur table un projet de design innovateur, qui peut être représenté par des dessins et des modèles. L'objectif est de laisser une trace matérielle des décisions prises par la communauté, d'échanger les savoir-faire, de produire des connaissances et d'apprendre au cours du processus de création. Le dernier exercice de dialogue, de partage et d'analyse critique permet de définir la mise en œuvre du projet et la manière dont il sera présenté à la communauté. Les possibles mécanismes qui seront adoptés sont aussi considérés pour assurer une proposition complète. Enfin, pour la présentation des résultats aux membres de la communauté, les participants créent des affiches du processus et de la proposition finale pour exposer les leçons tirées et les idées développées.

4.2.3 Clôturer les ateliers : Présentation et exposition des résultats

Le projet est présenté et expliqué par les participants au reste de la communauté pour la rétrospection des processus et des résultats des ateliers. La communauté est invitée à commenter le projet lors de cette dernière rencontre qui finalise cette première étape d'analyse, de création et de proposition de projet. Ce processus permet la validation de la proposition de projet final par la communauté de Chenche Balsillas, la reconnaissance personnelle et collective et le partage de savoirs. De cette manière, chacun est informé des processus et des changements tout au long du processus et peut y prendre part.

4.3 Action participative

La phase d'action participative constitue la matérialisation du processus planifié dans la phase de préparation, autrement dit les ateliers participatifs. Cette phase permet de s'assurer dans les faits de la cohérence et de l'impact des résultats de la participation. Ainsi, il est possible d'appréhender les effets de l'action sur la résolution du problème, sa capacité à améliorer les relations et la prise de conscience ainsi que le développement de la critique. Pendant la phase d'action participative, le chercheur devient un facilitateur des échanges dans la communauté étudiante autochtone afin de les soutenir dans l'analyse collective des problématiques et la construction communautaire des solutions à ces problématiques.

Tester la méthodologie de design participatif proposée dans la phase de préparation est important pour que la recherche devienne vraiment une action participative. Pour cela, il est nécessaire de faire émerger la prise de décision, l'action et la réflexion dans la pratique participative et collaborative des étudiants autochtones. Cela permet aux participants de transformer leur environnement et, en tant que mécanisme de connectivité et de stimulation, de développer l'autonomisation sociale. Cette phase

d'action participative offre aux participants l'occasion d'émettre des propositions, de réfléchir, d'agir et de s'approprier un processus de design en mobilisant leurs connaissances et leurs techniques ancestrales. Cette phase d'action participative consiste à travailler en partenariat, à mobiliser les connaissances, à enrichir les savoir-faire, à favoriser les échanges culturels, à créer des relations entre les participants en utilisant des outils facilitant l'engagement, la participation et la réappropriation des projets par les membres de la communauté. Ainsi, le chercheur, au travers de chaque atelier, cherche à faire émerger chez les participants leur capacité à produire de nouveaux projets et à les faire partager.

En définitive, la procédure d'observation dans le processus participatif invite, dans l'action, au développement de connaissances pratiques qui s'inscrivent dans la création de nouvelles méthodologies de recherche en action participative. Cette procédure cherche à intégrer action et réflexion pour une compréhension de la participation dans la résolution de problèmes lors de projets de recherche dans une optique de développement durable et responsable de la communauté autochtone. L'intention initiale est de mettre en lumière les véritables besoins de la communauté, à partir des expériences des participants et de leurs intérêts individuels et collectifs, en créant un sentiment d'appartenance et en permettant de voir les relations qui s'y construisent. Cette phase d'action participative fait l'objet de rapports de travail : l'enregistrement de photos, de vidéos, de dessins et des commentaires montre les progrès réalisés, les techniques utilisées et les résultats obtenus pendant les ateliers participatifs. Ces données servent à l'analyse et à la conclusion de la recherche.

4.4 Synthèse

Finalement, la phase de synthèse comprend l'analyse et la conclusion de toutes les phases précédentes. Les données recueillies pendant les phases de préparation, de recherche et de documentation, d'action participative ainsi que les connaissances qui

y ont été produites sont analysées, validées et rendues publiques. Dans cette dernière phase, les résultats (propositions de projet) et les effets sont évalués. Elle examine aussi la construction collective d'objectifs et d'actions, les apprentissages et les innovations collectifs. Cela comprend l'expression de la volonté, les différentes interactions tout au long du processus, les produits issus des ateliers, les liens du projet aux enjeux du développement régional et le mode d'association des partenaires ¹⁰ . Cette analyse relie les diverses idées, réflexions, formulations, recommandations, décisions et données qualitatives et quantitatives générées tout au long de l'expérimentation.

La phase de synthèse est la conclusion de l'ensemble des apprentissages et des connaissances sur la problématique, sur l'intervention méthodologique dans les ateliers participatifs, sur le processus de participation comme stratégie de changement de la situation actuelle et d'émancipation des jeunes autochtones ainsi que sur les propos des autochtones. Ainsi, ces savoirs transmis pourront servir d'exemple pour les futures recherches et action en design dans les communautés autochtones.

¹⁰ Archive PDF sur <http://www1.montpellier.inra.fr/PSDR/doc/gouvinnov/lagrilledanalyse-gouvernance.pdf>

CHAPITRE V

ANALYSE DE L'ACTION-PARTICIPATIVE

Les chapitres II et III ont permis de comprendre l'éducation, le design et la participation comme méthodologies d'intervention sociale. Le design social et critique, auquel se réfère cette recherche, est associé à l'éducation alternative et à la participation comme un outil et une réponse nécessaires pour compenser les besoins réels des jeunes autochtones de Chenche Balsillas. Cette hypothèse ouvre une voie vers le développement scolaire, personnel et social des étudiants autochtones pour leur offrir la liberté d'apprendre et de proposer sans restriction. C'est aussi l'occasion de recréer un environnement d'apprentissage, dans lequel sont utilisés des outils de design qui servent à développer la créativité et qui facilitent « la recherche que les étudiants veulent et trouvent enrichissante » (Lange ; Sletten, 2002) pour la construction de projets en design.

Cette recherche propose un processus de création de stratégies par le design, la participation et l'éducation qui, non seulement, exploite le potentiel fédérateur des étudiants autochtones, mais répond aussi par le résultat à plusieurs de leurs besoins actuels. L'intervention par le design social et critique permet la réflexion sur ceux qui apportent les connaissances et les actions ainsi que sur ceux qui les reçoivent. Pour cela, il est plus qu'important de ne pas considérer les autochtones comme ignorants pour ne pas entraver la liberté de décision des participants et créer une nouvelle forme d'oppression. En offrant de nouvelles formes de connaissances génératives, d'autres

possibilités pédagogiques de la part du design peuvent modifier les modes d'apprentissage et les mécanismes de contrôle contemporains.

5.1 Préparation et considérations avant les ateliers

La procédure des ateliers participatifs a été réalisée dans le cadre d'un accord avec les dirigeants autochtones de la réserve de Chenche Balsillas pour concrétiser les différentes étapes du processus et obtenir les permis nécessaires avant d'entrer dans la réserve. La première étape a été de contacter la leader autochtone régionale, Ana Tevar. Cette dernière a abordé le leader autochtone de la réserve, Jose Granario, pour avoir son accord pour la réalisation d'un projet de recherche à l'intérieur de sa réserve. Suite à son accord, une visite guidée de la réserve a été planifiée du 16 au 18 septembre 2019.

La communauté Pijao Chenche Balsillas se situe à huit kilomètres de la zone urbaine la plus proche. La réserve possède une seule école secondaire, accueillant 313 étudiants et trois écoles primaires, avec 105 élèves chacune. Ce projet se concentre sur les élèves de l'école secondaire puisque ces derniers vivent leurs dernières années de scolarité. En effet, la plupart ne poursuivront pas d'études postsecondaires, même si l'école les prépare à poursuivre des études supérieures. Bien avant la première visite de la réserve, la recherche a nécessité une remise en question et une révision du projet dans une perspective critique afin de ne pas intervenir, de façon inconsciente, avec une vision colonisée. Ainsi, le but était d'éviter de reproduire les erreurs d'études précédentes afin de produire des résultats plus probants.

5.2 Première visite officielle à la communauté

Toute entrée dans la réserve doit suivre un protocole en matière de sécurité, en raison des violences récurrentes dans le secteur. Les leaders autochtones doivent donc accompagner tout individu extérieur à la réserve au poste de police de Coyaima afin de transférer la responsabilité de la police aux gardiens de sécurité autochtones, un groupe d'individus de la communauté en charge de la sécurité dans la réserve. Ce transfert de pouvoir est nécessaire puisque la police n'a pas le droit d'entrer dans la réserve, mais l'officialisation permet d'assurer en partie la sécurité des visiteurs. De leur côté, les gardiens ont aussi averti officieusement les paramilitaires de la présence de visiteurs dans la réserve. La visite guidée a alors pu commencer. Elle a duré trois jours, du 16 au 18 septembre 2019, et s'est terminée par une « minga », une fête de bienvenue traditionnelle Pijao. Cette visite a permis de connaître en profondeur le fonctionnement de la communauté. Par la suite, une rencontre a été organisée avec toute la communauté pour présenter le projet de recherche. Cette présentation a permis non seulement d'informer la communauté sur la recherche et son déroulement, de lancer un appel à la participation, mais aussi de socialiser avec les membres de la communauté. À la fin de la rencontre, un vote a eu lieu pour approuver ou non la réalisation de la recherche sur le territoire. Une rencontre avec les parents et les enfants désireux de participer a été planifiée pour le lendemain, à l'école, après les cours.



5.1 Visite guidée du 16 au 18 septembre 2019 dans la réserve autochtone Chénche Balsillas

Ce premier contact a permis de dégager des aspects positifs, comme la richesse de la nature et la beauté des paysages, la culture ancestrale, basée sur un système matriarcal centré sur les travaux agricoles et artisanaux. Les membres de la communauté ont démontré un grand intérêt à participer à la construction d'un avenir meilleur. La visite a aussi permis d'identifier des aspects négatifs comme l'extrême pauvreté, les traces de la guerre, la malnutrition, la faible estime de soi des individus, leur peu d'intérêt pour l'éducation ainsi que le déficit en infrastructures scolaires et la piètre qualité des infrastructures existantes, vétustes et dangereuses.

5.3 Rencontre avec les étudiants de l'école Chenche Balsillas

La première rencontre avec les 48 étudiants autochtones inscrits dans les ateliers s'est déroulée le 20 septembre 2019 à l'école Chenche Balsillas, en présence des parents ou des tuteurs. Lors de cette rencontre, les étudiants ont été séparés en 6 groupes de 8 étudiants, d'âges et de niveaux divers.



5.2 Rencontre du 20 septembre 2019 à l'école Chenche Balsillas

Malgré la brièveté de l'expérience, certaines hypothèses de départ semblent se confirmer : les étudiants démontrent une faible estime d'eux-mêmes, une gestion limitée du développement des compétences et de la pensée critique ainsi qu'un sentiment d'infériorité face aux autres cultures. D'ailleurs, les participants n'ont pas démontré d'intérêt à prendre la parole, faire des propositions ou prendre des décisions quant au fonctionnement interne de leur équipe, ce qui a hypothéqué la formation d'une cohésion de groupe. À cette étape, il est apparu important d'encourager l'autonomie des jeunes participants et les étudiants ont été invités à participer à la création de nouvelles formes d'organisation, qui valorisent l'échange et la réciprocité.

5.4 Déroulement des ateliers

La pratique se divise en trois ateliers thématiques de deux jours chacun. Les ateliers participatifs se sont déroulés du 23 au 29 septembre 2019, dans l'enceinte de l'établissement secondaire Institucion Educativa Chenche Balsillas. Ils ont eu lieu après les heures de classe, dans un espace ouvert multifonctionnel. D'une durée comprise entre 2 et 4 heures par session, ces ateliers ont été développés sur la base du dialogue et du développement de techniques créatives, soutenus par des outils de design qui ouvrent les portes à l'expérimentation, à la proposition et à la création. En raison de l'absence de support numérique, toutes les activités ont été réalisées sur papier en utilisant des outils comme les crayons de couleur, la peinture, la colle, les ciseaux, etc. Des matériaux naturels, tels que les feuilles, les pierres, les bâtons et le sable ont aussi été utilisés afin de tirer le meilleur parti des ressources présentes dans leur environnement. À la fin de chaque atelier, les étudiants étaient invités à exprimer leurs impressions sur les activités et ce qu'elles leur avaient apporté. À cette fin, l'ensemble des ateliers a fait l'objet d'une collecte d'information sur le terrain grâce à l'intervention, l'observation participative et à des méthodes d'analyse telles que l'expérimentation, la conception et le projet lui-même.

5.4.1 Problématiser : identification du problème

Le premier atelier, dont le thème est Problématiser, s'est déroulé le 23 et 24 septembre 2019. Les deux séances ont duré 3 heures chacune. Ce premier atelier consiste en une stratégie de résolution durable de problèmes, qui pousse les étudiants à la réflexion. Les activités ont été développées de manière à valoriser les autochtones, leur territoire et leurs traditions afin de préserver leur identité culturelle. Elles permettent non seulement de révéler les problèmes de la communauté, mais aussi les connaissances et les outils que celle-ci possède pour les résoudre. Les exercices proposés cherchent à enrichir culturellement, socialement et académiquement les étudiants, sans négliger leurs traditions. La première séance consistait à reconnaître et dégager des forces, des faiblesses, des problématiques et des intérêts communs. Chaque participant devait réfléchir à l'influence de l'école sur la communauté au travers d'une série de questions posées à chaque groupe : quelles sont les forces de l'école Chenche Balsillas qui profitent au développement de la communauté ? Quelles sont les plus grandes difficultés que vous rencontrez dans votre environnement étudiant et qui peuvent empêcher le développement de la communauté et de votre vie privée ? Selon vous, ces difficultés impliquent-elles la communauté dans son ensemble ? Qu'est-il nécessaire ou indispensable de modifier au sein de l'école ? Pourquoi ? Si les choses changeaient, en quoi cela serait-il bénéfique ? Qui en profiterait ? Quels en seraient les avantages pour les étudiants ? En quoi cela profiterait-il à la communauté ?

Après avoir expliqué l'activité et les différents modes d'expression en design, l'activité peut commencer. Celle-ci consiste à répondre à des questions en lien avec le lieu, la culture et le passé de la communauté ou à des questions personnelles. À partir de leurs propres expériences, les groupes d'étudiants sont invités à réfléchir à leur condition. À la fin de la séance, chaque groupe présentait sa réflexion sous forme d'affiche. Bien qu'ils aient été invités à s'exprimer de manière créative (à travers des

dessins, croquis, esquisses, etc.), tous les groupes ont présenté leur bilan sous forme de texte. Suite à leur présentation, une discussion dirigée a été entamée. Cette discussion a permis de dégager deux centres d'intérêt : développer une culture de fruits profitable à la communauté et sauver le projet d'espace culturel laissé à l'abandon, en employant des savoirs ancestraux.



5.3 Déroulement du premier atelier le 23 et 24 septembre 2019

Tout au long de l'expérience, les étudiants ont témoigné d'un fort sentiment d'insécurité, d'une faible estime de soi et de timidité. Chaque prise de parole dévoilait un peu plus l'état de sujétion des étudiants, alors que la majorité d'entre eux évitaient toute interaction. Comme l'indiquent Borsani et Quintero (2014), ces attitudes sont des effets de la persistance d'une structure sociale de domination envers les différences ethniques. Cependant, les étudiants se sont montrés intéressés aux problèmes structurels de l'école et à la production agricole dans leur communauté. Cet intérêt prédominant pour l'agriculture peut s'expliquer par le fait qu'un cours obligatoire de technique agricole est offert à l'école. Pour cette raison, l'agriculture est apparue comme un potentiel d'intervention pour la sauvegarde de la culture ancestrale autochtone.

La seconde séance consiste à réaliser une carte mentale afin de créer des liens entre problèmes et contexte, sonder les connaissances des étudiants et faciliter la visualisation des propositions et l'émergence de nouvelles idées. Les élèves ont été invités à réaliser une carte dans laquelle ils devaient représenter librement la localisation de la réserve et de la zone rurale dans le département, de l'école dans la réserve ainsi que les voies d'accès à la réserve et à l'école. À la fin de la session, les étudiants sont partis avec la tâche de réfléchir à la formulation du problème de la transformation de la matière agricole en produits finis et à la façon dont il pourrait être résolu avec des outils connus.

5.4.2 Idéer : structuration des idées

Le deuxième atelier, dont le thème est Idéer, s'est déroulé le 25 et 26 septembre 2019. Les deux séances ont duré 3 heures chacune. Ce deuxième atelier vise l'appropriation du projet et le développement d'une réflexion critique par les étudiants dans la proposition de modalités de résolution de problèmes émancipatrices. Les étudiants sont invités à faire des propositions, sans intervention de la part de la chercheuse ou du professeur présent afin de ne pas les brimer dans leur analyse. Au début de la

session, les idées ressorties dans l'atelier précédent sont récapitulées. La décision est prise en commun d'opter pour la problématique « développer une culture fruitière profitable à la communauté ». Pour la session, les étudiants devaient représenter graphiquement cette problématique, à travers divers diagrammes d'idéation, graphiques, illustrations ou croquis. Pour les guider, les tâches suivantes ont été divisées en groupes : groupe 1 : définir la problématique, groupe 2 : développer les objectifs et groupe 3 : considérer les avantages. Ces trois groupes travaillent ainsi à établir la base du projet. Dans ces analyses, les étudiants utilisent la réflexion comme un acte émancipateur pouvant transformer leur propre réalité. Le groupe 4 est chargé d'analyser les possibles inconvénients du projet. Cet exercice aide les étudiants à développer une réflexion critique pour la prise de décisions et la résolution de problèmes. Le groupe 5 doit, quant à lui, réfléchir aux modalités de résolution : identifier les options, internes ou externes à l'école. Dans cet exercice, les étudiants sont invités à faire des analyses à partir des connaissances locales et individuelles, telles que les techniques de production artisanale, agricole ou alimentaire, ainsi que leurs savoirs environnementaux, symboliques et culturels. Pour y parvenir, ils ont la possibilité de chercher au-delà du groupe de travail (famille, enseignants, etc.). Finalement, le groupe 6 doit spéculer sur les possibles résultats du projet. Cette approche vise le développement de pratiques de détachement disciplinaire, de rejet de la domination et de l'oppression pour que puissent se mettre en place d'autres formes d'interventions, comme l'ethnoéducation.



5.4 Déroulement du deuxième atelier le 25 et 26 septembre 2019.

Lors de cette seconde phase, les groupes étaient enjointes à échanger leurs idées entre eux, pour se soutenir mutuellement dans leur recherche. À la fin de la session, les groupes ont été invités à présenter leurs travaux. Les étudiants ont proposé la création d'un espace de production de produits basés sur la culture des fruits et légumes. Afin de profiter des cours d'agro-industrie offerts à l'école, les étudiants proposent d'y aménager une salle de « production agro-industrielle ». L'idée consiste à appliquer leurs connaissances agricoles à la conception de produits qui pourront, par la suite, être mises en vente. Leur idée de salle de « production agro-industrielle » dans laquelle des produits pourraient être conçus puis mis sur le marché fait beaucoup penser au concept occidental de living lab¹¹. Afin de les conforter dans leur réflexion et les aider à trouver de nouvelles idées, ils ont été instruits de l'existence de ce concept, soit un espace physique dans lequel différents acteurs se rencontrent pour concevoir et tester de nouveaux produits, outils ou services. Ce concept aurait l'avantage de combiner design et éducation, de favoriser l'échange de connaissances et de savoir-faire autochtones, tout en poussant les étudiants à une réflexion critique. De plus, ce concept permettrait de combiner les épistémologies du Sud-autochtone et de l'Occident, soit un living lab dans lequel seraient conçus des produits issus d'une agriculture respectant les techniques agricoles ancestrales autochtones, avec, à la clé, la concrétisation d'un produit final économiquement et socialement viable.

5.4.3 Élaborer : représentation des idées

Le troisième atelier, dont le thème est Élaborer, a eu lieu les 27 et 28 septembre 2019. Les deux séances ont duré 4 heures chacune. Ce dernier atelier vise à concrétiser des propositions faites pour et par les autochtones et issues d'un processus de réflexion

¹¹ À partir de ce moment, nous ferons référence au concept de laboratoire vivant ou living lab, dans ce document, afin de faciliter la lecture et la compréhension du projet. Cependant, les étudiants n'ont jamais fait référence au projet en ces termes.

des membres de la communauté. Les étudiants sont alors conviés à représenter le projet de living lab et à offrir des pistes de conception par esquisses, dessins, croquis, collages, modelage, prototype, maquettes, etc. Les étudiants devaient expérimenter avec la matière, la couleur et le volume. À la fin de cet atelier, la préparation pour la clôture des ateliers a été entamée.



5.5 Déroulement du troisième atelier le 27 et 28 septembre 2019

Dans le cadre de l'idéation du scénario d'intention, chaque groupe a été assigné à une tâche : les groupes 1 et 2 : Représentation graphique pour la présentation finale devant la communauté. Ces deux groupes ont été chargés de réaliser les affiches qui présentent le processus de réflexion ayant mené à l'idée de réalisation d'un living lab. Les groupes 3 et 4 : Représentation matérielle du projet par prototypage. Ces deux groupes ont développé le design du laboratoire vivant. Ils ont déterminé le site où il pourrait être construit, décrit l'organisation interne de l'espace de production agroalimentaire et identifié les principales caractéristiques que le laboratoire devrait posséder. Le groupe 5 : Prospective du projet et effets sur l'école d'ici 2025 et 2030 et le groupe 6 : Prospective du projet et effets sur la communauté d'ici 2025 et 2030. Ces deux exercices visent à ouvrir la voie, par la critique, à de nouveaux projets dans l'école, mais aussi dans la communauté. Par la critique, les étudiants ont cherché à anticiper et réduire les impacts négatifs et à maximiser les impacts positifs du présent projet et des projets futurs. Ainsi, grâce à la pratique, la réflexion critique a pu se développer depuis l'intérieur de la communauté.

Les étudiants ont été invités à travailler en équipe et à échanger avec les autres groupes, soutenus par des outils et divers matériaux comme dans les ateliers précédents, pour faire de leurs tâches une activité dynamique. Développé à partir des connaissances, des pratiques et des techniques autochtones et du design, cet exercice s'est avéré très enrichissant. Au terme de la seconde séance, la discussion s'est ouverte à tous. Les étudiants ont pu exprimer la nécessité de poursuivre les réflexions au-delà du projet et de faire des pratiques critiques un exercice quotidien.

5.4.4 Clôture des ateliers : Présentation et exposition des résultats

La présentation finale à tous les membres de la communauté autochtone Chenche Balsillas a eu lieu le 29 septembre 2019, dans la salle communautaire de la réserve autochtone. Les étudiants participants ont présenté le processus des ateliers et leurs résultats. Bien que les étudiants se soient montrés timides, la communauté était

attentive et disposée à participer. Cette présentation a contribué à valoriser le travail et la réflexion des étudiants. Le projet a été approuvé par la communauté en vue de sa matérialisation. La proposition finale est considérée par les membres de la communauté comme la base d'un projet réalisable dans le futur avec l'aide d'organismes privés ou publics.



5.6 Présentation du processus et des résultats à la communauté le 29 septembre 2019.

Lors de cette présentation, les étudiants ont proposé la construction d'un laboratoire agro-industriel vivant. Ce laboratoire permettrait de poursuivre la dynamique participative de création de projets à partir de l'école, en favorisant le développement d'interventions technologiques et économiques. Au cours des échanges entre les participants et la communauté, de nouvelles idées ont émergé. Les lignes directrices pour sa réalisation éventuelle ont ainsi pu être élaborées ensemble. Selon Freire, c'est dans l'action et la création de nouvelles connaissances par et pour la communauté que cette dernière, et particulièrement certains membres (dans ce cas-ci, les étudiants autochtones), peuvent renaître. De plus, dans la mesure où les frontières entre designer et communauté semblent s'effacer, les décisions et les connaissances de cette dernière deviennent importantes dans le processus du projet et son résultat final. Enfin, l'expérience partagée de la collaboration ouvre des pistes pour exprimer des difficultés rencontrées dans la vie quotidienne et leur donner un sens. Cette expérience semble contribuer à renforcer la légitimité des décisions et à développer des designs plus pertinents, répondant aux besoins des utilisateurs et permettant de faciliter le développement social, culturel et politique. La participation paraît accroître les possibilités et encourager l'appropriation, tandis que le designer accompagne les participants dans le processus et le résultat, afin qu'ils puissent choisir ce qu'ils considèrent viable et durable pour la communauté.

5.5 Le projet : Laboratoire vivant (Living-lab) agro-industriel.

La proposition finale, développée avec les étudiants, cherche à faire ressortir et à améliorer les processus, les techniques et les connaissances des autochtones en agriculture. Le projet se situe à la croisée entre design critique, pensée critique et éducation. Il aspire à la transformation des conditions actuelles des autochtones, mais aussi les dynamiques éducatives. Dans les ateliers et en dehors, différents problèmes ont été exposés par les étudiants : de nombreux autochtones ne finissent pas leurs classes pour des raisons monétaires, par manque d'intérêt, en raison d'un sentiment

d'abandon, d'infériorité, etc. Les étudiants ont dénoncé les raisons qui les empêchaient de poursuivre des études universitaires, soit l'éloignement des universités, les coûts liés à leur subsistance à l'extérieur du foyer familial et la faible probabilité d'entrer dans un monde du travail colonisé. Ces problématiques avaient déjà été constatées lors de la construction de la question de recherche, mais le fait qu'ils en parlent démontre qu'ils sont conscients des limites du système et des conséquences sur leur réussite. De plus, les observations sur le terrain confirment ce que certains auteurs avaient décelé dans des recherches précédentes : les jeunes autochtones montrent peu d'intérêt à en apprendre davantage sur leur ascendance, la conservation et la sauvegarde de leur culture. Toutefois, ils ont abordé le projet en intégrant des considérations culturelles, ce qui participe à sa conservation.

La construction du laboratoire vivant suggère aux autochtones de produire à partir de leurs propres savoirs et pourra aider au développement économique des étudiants et de la communauté, tout en leur faisant profiter de nouvelles technologies. Si la réalisation future de cet espace n'est pas l'objet de ce mémoire, il est quand même possible d'émettre quelques considérations à prendre en compte. Des processus comme celui du *Transition Design*, par exemple, peuvent être intégrés dans le mode pédagogique de cet espace. Comme décrit dans le chapitre III, le *Transition Design* encourage des modalités de recherche et d'expérimentation en immersion, donnant lieu à des espaces de cocréation entre étudiants et enseignants. Il serait également souhaitable d'intégrer de nouvelles technologies, toutefois sans impliquer la manipulation et la réification à laquelle la population autochtone est normalement soumise (Alban dans Borsani et Quintero, 2014). L'intégration des technologies peut inspirer à l'ouverture d'autres horizons de création et de production (Herrera et coll., 2016) — vers l'indépendance. Elle n'implique pas seulement la modernisation des

communautés autochtones, qui trop souvent renforce leur dépendance, mais peut également assurer leur développement¹² (Vázquez dans Borsani et Quintero, 2014).

Le laboratoire vivant propose un environnement d'expérimentation où étudiants et enseignants — en l'occurrence ceux qui enseignent le cours de techniques agro-industrielles — peuvent cocréer des produits innovants, adaptés aux besoins réels de la communauté, à partir des connaissances et des techniques de production agro-industrielle. À travers les processus de production, les étudiants pourront être en mesure d'intervenir avec des organismes publics et privés, adopter de nouvelles technologies et lignes de distribution, et ainsi échanger leurs connaissances avec d'autres cultures. De plus, les étudiants pourront découvrir de nouveaux usages, comportements et opportunités, en évaluant les produits selon les critères mis en œuvre par la communauté autochtone. La cocréation, l'exploration, l'expérimentation et l'évaluation sont ainsi réunies dans un seul projet.

¹² La société simplement modernisée (« capitaliste ») et peu développée reste attachée d'un « centre extérieur », (Freire, 1974) même si elle assume, par simple délégation, certains domaines de décision minimum. C'est ce qui se produit et se produira avec toute société dépendante tant qu'elle restera en tant que telle. Pour cette raison, il est primordial de comprendre comment le développement des communautés (autochtones) peut être favorisé par les nouvelles technologies sans les garder soumises.



5.7 Techniques de culture traditionnelle autochtone à la réserve de Chenche Balsillas.

Ce laboratoire vivant promeut la récupération d'une série de techniques de production, héritées du passé, pour les projeter vers une réalité plus contemporaine qui va du processus de production à la consommation et à la commercialisation. En effet, la finalité du laboratoire vivant est de concevoir des produits et les faire entrer sur un marché de l'alimentation biologique, conduisant à une relation durable entre l'homme, l'alimentation et la production. Ce modèle de projets, à la fois pédagogique et productif, suggère l'épanouissement d'une vision critique, et donc émancipatrice, chez les autochtones (Sauvé ; Orellana, 2008, p.8). De même, il exhorte à la création de liens entre les étudiants, l'école, leur environnement et la communauté en général. Ces liens peuvent encourager les jeunes autochtones à poursuivre leur développement personnel, académique, économique et social, tout en préservant leur dignité culturelle. Par conséquent, le projet se devait d'être dynamique et critique face aux changements et aux avancées coloniales pour commencer à percevoir l'école comme un espace de médiation et de résolution de problèmes résultant du colonialisme.

5.6 Conclusion de l'action-participative à l'école Chenche Balsillas

Les journées de design participatif débutent par un moment de partage de savoirs avec des explications sur chaque thème, assurant la compréhension de l'activité et de la façon de la réaliser. Puis, partant du processus d'analyse en équipe, les résultats sont soumis à une discussion collective. Comme il n'y a pas de mauvaise réponse, c'est dans l'échange que chaque solution s'enrichit. En ce sens, la méthodologie du design participatif facilite la formation d'espaces de réflexion, critiques et de nouveaux projets dans une pratique qui se veut décolonisante, qui provoque la rencontre et remplace un discours autoritaire par le dialogue. Cette méthodologie permet de construire des connaissances communautaires et de nouvelles configurations sociales dans chaque étape du processus.

Le but de ces interventions est d'aider au développement de la communauté sans nuire aux cultures, aux traditions, à la population, à la nature. Par l'éducation, la participation et le design, ce projet confronte les méthodes traditionnelles de production de connaissances et transcende la condition actuelle des étudiants autochtones. Ce type d'intervention peut contribuer de manière significative au développement des communautés autochtones et au progrès du design social, mais aussi de l'éducation alternative et de l'ethnoéducation dans les contextes autochtones. En ce qui concerne les étudiants participants, le projet vise la valorisation personnelle et l'ouverture à leur créativité ainsi que l'apprentissage et la pratique du processus de résolution de problèmes par le processus de design. Ainsi, le projet cherche à minimiser les impacts négatifs du colonialisme en réaffirmant les valeurs locales et l'appartenance au territoire en plus de l'autodétermination. En général, le processus participatif par le design peut mener à une renaissance culturelle et identitaire et être un vecteur de partage, d'enrichissement, de rencontres en adéquation avec les valeurs autochtones. Cette pratique intègre la participation et la critique pour montrer que les projets de design peuvent toujours aller vers plus de durabilité. C'est justement en ce sens que l'on peut parler de design social et critique au sein de l'établissement d'enseignement autochtone.

CONCLUSION

Cette recherche-action participative repose sur l'élaboration d'un projet de nature sociale qui utilise le design comme médiateur et possible réponse aux problèmes sociaux. Elle n'a pas la prétention de mener à la décolonisation des autochtones d'autant plus que le résultat de l'expérience ne reste qu'une potentialité, mais elle peut servir de base à d'autres expériences dont les résultats pourront confirmer les hypothèses avancées dans ce projet. À Chenche Balsillas, l'ouverture de l'école et de la communauté à cette recherche a permis de mieux comprendre les réalités sociales et pédagogiques dans certains milieux autochtones du Sud contemporain. Malheureusement, force est de constater que les méthodologies adoptées ne sont pas adaptées à ces réalités, mais sont plutôt une copie plus ou moins remaniée d'initiatives occidentales. Parrainées par l'État, elles sont imposées, tant au plan économique, culturel, politique et social, et ce sont les jeunes autochtones qui doivent s'y adapter. En raison de leur vulnérabilité, les étudiants autochtones assimilent la pensée occidentale et délaissent petit à petit leur propre culture.

Bien qu'ils démontrent une grande sagacité, les jeunes autochtones restent souvent passifs face à la menace de disparition de leur culture. Étudier l'influence des méthodologies participatives sur l'éducation des communautés autochtones a permis de mieux comprendre le fossé qui existe entre l'école et la réalité des étudiants. En effet, l'absence de liens entre l'approche pédagogique et la culture pourrait expliquer, en partie, le fort taux de décrochage scolaire pendant et après le secondaire de la majorité des étudiants autochtones. Pour cette raison, il devient nécessaire pour eux d'apprendre à se définir comme sujets et à se libérer de toute soumission.

L'analyse des méthodes et des précédents, à l'aide de références théoriques et pratiques de design social et critique, du survol de la littérature sur l'éducation alternative et la participation, a été essentielle afin de tenter de répondre à la question de recherche. Pour comprendre et réaliser l'action-participative, il a été pertinent d'intégrer les connaissances et les outils de design ainsi que les méthodes de participation, non seulement dans la méthodologie de terrain, mais aussi dans le résultat. Ici, la théorie et la pratique, la réflexion et l'action interagissent simultanément. Cette recherche analyse, d'une part, la théorie pour l'action et de l'autre, l'action-participative. Cette dernière, proposée et testée à partir de l'analyse théorique, trouve sa cohérence au regard de l'ensemble du projet par la création d'une méthodologie participative et par le résultat.

La méthodologie proposée dans cette recherche « n'est pas destinée à être une méthode d'enseignement, mais d'apprentissage » (Freire, 1974) qui vise à promouvoir l'autonomie des étudiants autochtones. Elle n'offre pas de solution finale aux problèmes autochtones, mais constitue une ébauche de Toolkit conçu pour tous les acteurs afin de répondre aux contextes autochtones de Colombie. Ainsi, les résultats qui en découlent touchent à l'anthropologie et expérimentent « l'éducation comme pratique de la liberté » (Freire, 1970). À cette fin, les domaines de l'éducation alternative et de l'ethnoéducation ainsi que les domaines de la participation en design comme le design participatif, codesign et cocréation ont été associés. La méthodologie de design participatif a été testée à l'école autochtone Chenche Balsillas. L'analyse de précédents ayant recouru à diverses méthodologies et méthodes participatives, éducatives et de design a permis de découvrir plusieurs outils et mécanismes pour développer une méthodologie de design enrichissante. La façon dont cette méthodologie est appliquée dans le contexte éducatif autochtone cherchait à favoriser la reprise de pouvoir et l'émancipation d'une communauté marginalisée, tant par l'analyse du processus participatif que dans son résultat — l'élaboration d'un projet de design. Ainsi, l'intervention du design au sein d'une

approche pédagogique alternative permet, par la praxis, d'identifier et d'encourager ceux qui seront les principaux leaders de l'émancipation, c'est-à-dire ceux qui, dans la participation, trouvent des moyens de contribuer à leur décolonisation et à celle de leur communauté. Comme la colonialité est fortement imprégnée dans la vie quotidienne, il devient difficile de la contrer, mais ce type d'intervention, de même que son résultat, représentent tout de même un petit pas vers l'émancipation. Cette dernière ne sera peut-être jamais atteinte pour l'ensemble de la population, mais peut-être le sera-t-elle pour quelques-uns.

En intégrant le design et les connaissances autochtones, la pratique éducative ouvre au dialogue. Dans le cas de la communauté Pijao de Chenche Balsillas, les ateliers ont offert la possibilité aux étudiants de proposer un espace collectif — un laboratoire vivant — favorisant l'amorce d'un processus de décolonisation et de pensée autochtone. Offrir aux étudiants de Chenche Balsillas un espace de dialogue et de participation leur a permis de créer de nouveaux liens, entre eux et avec leur environnement. L'intégration du design comme outil stratégique a permis d'entrevoir un mode de pensée différent au sein duquel les participants peuvent se reconnaître. Ces idées peuvent alors être intégrées, assumées, puis transformées en objectifs de création communs. La réalisation de cet espace collectif permettra peut-être aux relations étudiant-étudiant, étudiant-environnement et étudiant-communauté d'éviter tout type de colonialisme afin qu'ils puissent proposer leurs propres projets. Sans négliger l'importance de l'apprentissage et du développement des connaissances lors du processus de création, il s'agira, dans le futur, d'appliquer les idées proposées à l'élaboration de vrais produits responsables. On passera alors d'une pédagogie forcée à une pédagogie de coexistence et de progrès.

Cette expérience s'est construite à partir de l'idée de transférabilité dans la création de nouvelles structures pédagogiques durables. Au sein de ces structures, l'approche du design n'est pas imposée, mais favorise la création de nouvelles connaissances, à

partir des besoins et des intérêts des étudiants. Il cherche à stimuler une attitude critique chez les jeunes autochtones. En ce sens, le design participatif proposé dans les ateliers présente un fort potentiel stratégique puisqu'il permet d'offrir des solutions en adéquation avec les besoins des populations. Une telle approche pourrait être raffinée et reproduite dans d'autres communautés en l'adaptant selon le contexte. Dans cette recherche, la solution offerte par la population a été de créer un laboratoire vivant dans lequel les étudiants peuvent proposer des solutions, unissant désirs, connaissances modernes et ancestrales, et technologies. Ce premier exercice est un prototype qui devra par la suite être peaufiné dans des études subséquentes. C'est par la formation de consciences collectives que les populations pourront se construire un avenir, c'est-à-dire un avenir plus vaste que celui qui leur est aujourd'hui proposé. Grâce à un apprentissage conscient et créatif, le laboratoire vivant possède un potentiel, en termes académiques, de réflexivité critique, mais peut aussi devenir un moteur pour de nouvelles propositions, activités, microprojets et écosystèmes agro-industriels au profit de la communauté autochtone. L'éducation encouragerait alors la résolution de problèmes et la conservation des traditions et cesserait d'être un instrument colonialiste qui répond à une vision du monde prédéterminée, pour devenir un soutien à l'amélioration de notre rapport au monde, contribuant ainsi à un développement durable (Sauvé, 2007).

Cela ne signifie pas que la communauté Pijao doit se refermer sur elle-même ou que les communautés autochtones doivent trouver seules des solutions. Si les autochtones décidaient de pratiquer l'autarcie, ils risqueraient de reproduire les torts des oppresseurs. Il est important, comme l'affirme Freire, que les cultures se nourrissent mutuellement et que, dans l'échange, la connaissance de la culture coloniale soit reconnue comme faisant partie d'un ensemble. Dans un futur plus ou moins lointain, le laboratoire vivant pourrait favoriser la rencontre entre cultures, pour l'échange de savoir-faire et de connaissances, permettant une meilleure compréhension des cultures ancestrales et l'émergence de nouvelles idées qui non seulement préservent

le patrimoine ancestral, mais aussi tirent parti de ses enseignements. Cela signifie l'essor d'une éducation interculturelle donnée à tous ceux qui veulent apprendre et contribuer à l'étendue des connaissances. Cette nouvelle éducation deviendrait un moyen de connaître et de valoriser la richesse des diverses techniques autochtones, tout en favorisant la croissance personnelle et sociale en ouvrant de nouvelles perspectives relationnelles des humains entre eux et des humains au monde.

Dans le contexte autochtone, ce type d'intervention participative permet d'étudier les relations de la communauté et de les utiliser pour améliorer les techniques et les processus de design. Dans le processus créatif-participatif, la participation n'est plus une méthode, mais devient un outil pour comprendre le comportement humain et la capacité critique et constructive de chacun face à des problèmes du quotidien. Pour les étudiants, ce projet apporte une valorisation personnelle et l'ouverture aux capacités créatives dans un contexte où le travail de la terre est la perspective d'activité dominante, ainsi que l'apprentissage et la pratique dans la résolution de problèmes. Le résultat final favorise une reconnexion avec la culture autochtone et sa revalorisation. Ainsi, il est possible de réussir à mettre en œuvre des méthodologies alliant la matière, la pensée et la conservation des racines autochtones.

Par le design, la participation et le déploiement des compétences, ce projet cherche à contribuer à la résolution de problèmes sociaux et à l'amélioration des perspectives d'avenir : l'autonomisation sociale, la résolution collective de problèmes, l'éducation des enfants, etc. L'espace de travail collectif est créé dans le but de générer un design consciencieux qui améliore la qualité de vie des participants en fonction de leurs besoins. La participation des usagers au processus de création aide le designer à proposer des projets qui tiennent compte des besoins réels, des connaissances et des intérêts de la population. Cette participation peut aussi limiter les risques d'invasion culturelle et aider à l'intégration de visions propres à une communauté, jusque-là évacuées par une culture dominante. Pour cette raison, celui qui intervient par le

design doit toujours porter un regard critique et se distancier de ses principes colonisés pour pouvoir intervenir objectivement dans chaque projet. Sinon, il ne ferait que répéter la condition de colonialiste et ses contributions ne seraient que superficielles, voire contre-productives.

Dans cette réalité coloniale complexe, il faut encourager de nouveaux comportements et de nouvelles actions pour accéder à la décolonisation. Le design d'aujourd'hui semble plus ouvert face aux problèmes sociaux et commence à établir son propre discours critique. Le design critique devient une priorité pour certains designers, certains groupes et certains organismes. Les initiatives en design social et critique inspirent de nouvelles façons de faire et promeuvent la décolonisation. Elles créent des précédents, répondent aux besoins d'échange et de dialogue, et invitent à participer à la reconstruction de la société et à l'émancipation de ceux qui la composent.

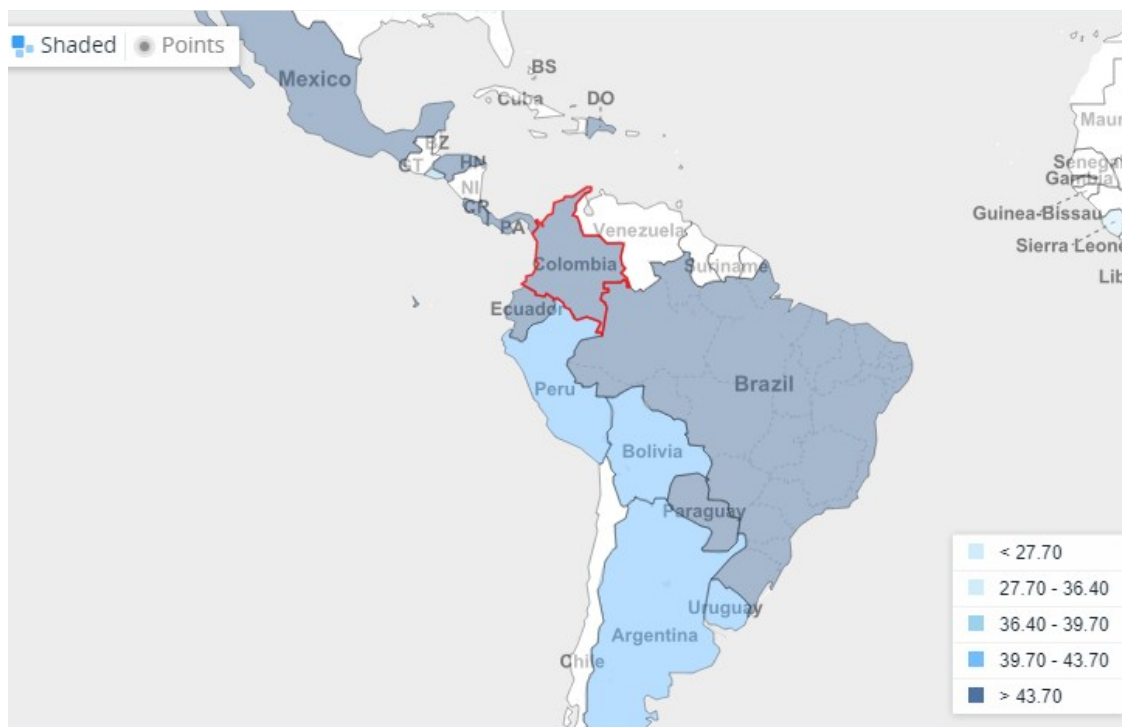
Ce type de processus participatif par le design, en tant que mécanisme de connectivité et de stimulation de la collaboration, offre aux participants l'occasion de proposer un projet de design et de se l'approprier en mobilisant leurs connaissances et leurs techniques. Ainsi, il serait possible qu'une nouvelle civilisation émerge des populations les plus subordonnées pour mettre en pratique, avec l'aide des designers, une nouvelle forme de réflexion sur eux-mêmes, leur contexte, leur conception du monde et les changements sociaux. Cela pourrait contribuer aussi à la création de solutions responsables et durables. Pour cela, il est nécessaire de se familiariser avec d'autres spécialités et de redéfinir la pertinence du design et du designer dans nos sociétés. Pour la construction d'un environnement plus durable, le design doit accepter l'intervention d'autres disciplines, de spécialistes et non-spécialistes pour comprendre, reconnaître et assumer la pertinence du processus de design et de ses résultats, à partir des capacités, des analyses, des connaissances et des propositions partagées.

Cette recherche-action participative demeure une expérimentation dont l'impact des ateliers participatifs sur la communauté reste à valider dans le temps. Elle est une invitation à intervenir avec des propositions concrètes à partir de réflexions et de conclusions issues de l'échange de savoirs et de connaissances.

ANNEXE A

STATISTIQUES ET DONNÉES

A.1 Indice de Gini - Colombie, Amérique latine et Caraïbes (La Banque Mondiale, 2019)



A.2 Évolution des inégalités en Amérique latine au cours des 30 dernières années (Barría, BBC, 2019).

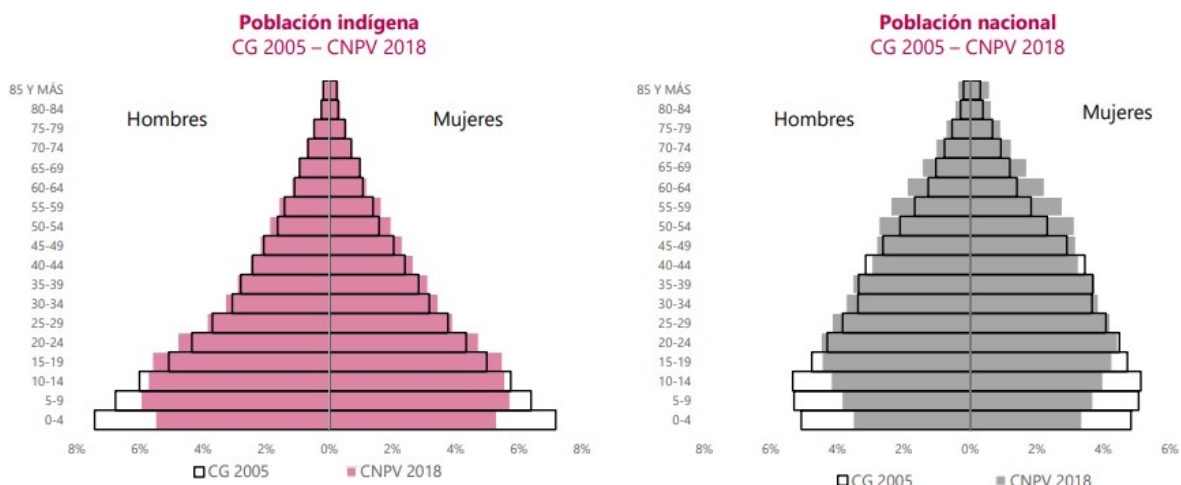
Evolución de la desigualdad en América Latina en los últimos 30 años

La primera columna muestra el dato disponible más cercano al año 1990 y la segunda el más reciente

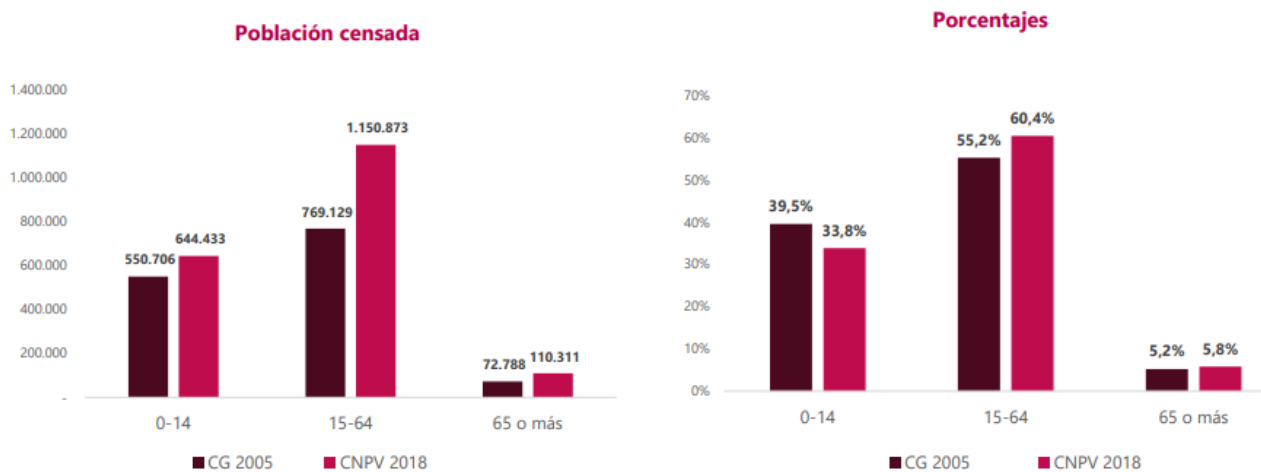
País		
Argentina	46,8	41,2
Bolivia	58,1	44
Brasil	53,2	53,3
Chile	57,2	46,6
Colombia	51,5	49,7
Costa Rica	45,3	48,3
República Dominicana	51,4	45,7
Ecuador	53,4	44,7
El Salvador	54	38
Guatemala	59,6	48,3
Honduras	57,4	50,5
México	53,7	48,3
Nicaragua	57,4	46,2
Panamá	58,2	49,9
Paraguay	40,8	48,8
Perú	53,7	43,3
Uruguay	42,4	39,5

Índice de Gini. Mientras más bajo el número, menor es la desigualdad.

A.3 Structure selon le sexe et l'âge de la population autochtone (DANE-CDC, CNPV, 2018)

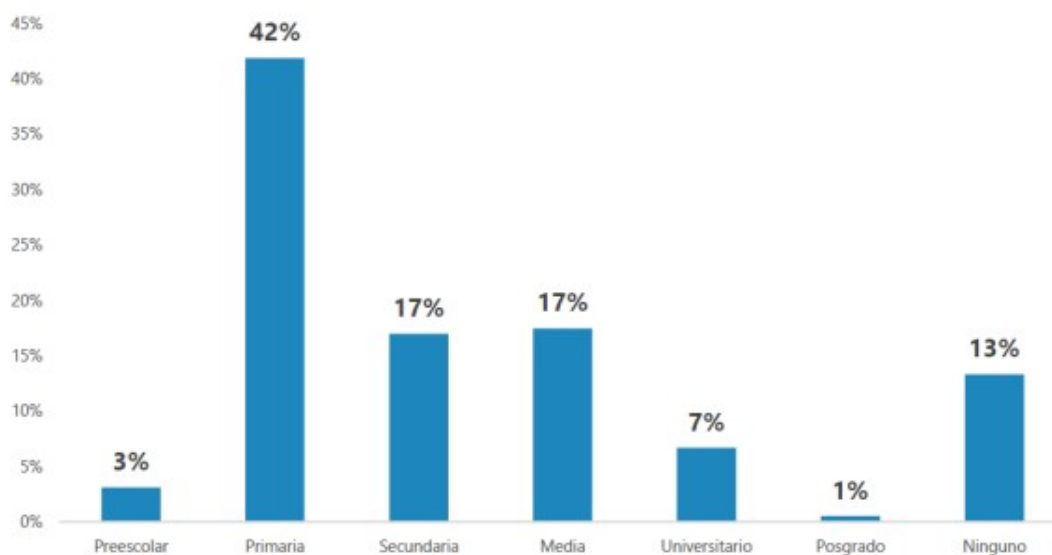


A.4 Population autochtone par groupes d'âge (DANE-CDC, CNPV, 2018)



A.5 Répartition de la population autochtone par niveau d'éducation (DANE-CDC, CNPV, 2018)

Distribución de la población indígena por nivel educativo, CNPV 2018



A.6 Répartition de la population autochtone par niveau d'éducation selon les tranches d'âge (DANE-CDC, CNPV, 2018)

Rango Edad	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Universitario	Posgrado	Ninguno
5 a 6 años	50,6%	36,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,6%
7 a 11 años	3,7%	85,1%	5,7%	0,0%	0,0%	0,0%	5,5%
12 a 15 años	0,2%	35,1%	56,2%	4,2%	0,0%	0,0%	4,3%
16 a 17 años	0,1%	18,5%	41,6%	32,3%	2,8%	0,0%	4,6%
18 a 24 años	0,1%	19,7%	22,0%	37,7%	13,9%	0,1%	6,4%
25 años y mas	0,2%	41,9%	9,7%	18,5%	8,5%	1,0%	20,1%

Rango Edad	Preescolar		Primaria		Secundaria		Media		Universitario		Posgrado		Ninguno
	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
5 a 6 años	18,1%	32,6%	36,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,6%
7 a 11 años	1,3%	2,4%	74,1%	11,0%	5,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,5%
12 a 15 años	0,1%	0,1%	20,8%	14,2%	48,0%	8,2%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%
16 a 17 años	0,1%	0,1%	10,0%	8,5%	28,9%	12,7%	32,2%	0,0%	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%	4,6%
18 a 24 años	0,1%	0,1%	10,8%	9,0%	15,9%	6,1%	37,5%	0,2%	13,5%	0,4%	0,1%	0,0%	6,4%
25 años y mas	0,1%	0,1%	26,2%	15,7%	7,4%	2,3%	18,3%	0,3%	7,6%	0,9%	1,0%	0,0%	20,1%

ANNEXE B

CERTIFICAT EPTC 2 : FER

Groupe en éthique
de la recherche

Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER

Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Maira Alejandra Gonzalez Navarro

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

1 juin, 2019

ANNEXE C

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 3678
Certificat émis le: 20-09-2019

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	DESIGN PARTICIPATIF COMME PROCESSUS MÉDIATEUR POUR L'ÉDUCATION ALTERNATIVE ET L'AUTONOMIE SOCIALE : LE CAS DE LA RÉSERVE INDIGÈNE CHENCHE BALSILLA PIJAO, EN COLOMBIE.
Nom de l'étudiant:	Maira Alejandra GONZALEZ NAVARRO
Programme d'études:	Maîtrise en design de l'environnement (profil recherche)
Direction de recherche:	Anne-Marie BROUDEHOUX

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE D

LETTRE OFFICIELLE

Montreal, 25 de junio de 2019

Señor(es)

Por la presente, quiero dar a conocer mis intenciones de proyecto de investigación-acción participativa a realizar durante la semana del 23 al 28 de septiembre del 2019, con una primera visita del 16 al 18 de septiembre del mismo año, en la reserva indígena Pijao de Chenche Balsillas en el Tolima, Colombia. También, invitarlos a la reunión que se realizara el 20 de septiembre del 2019.

PROYECTO DE INVESTIGACION-ACCION PARTICIPATIVA

Maestría en diseño del medio ambiente.

Universidad de Quebec en Montreal, Canadá.

Responsable del proyecto: Maira Alejandra González Navarro.

El proyecto se llevará a cabo en tres (3) talleres participativos de dos (2) sesiones cada uno, con los estudiantes de la Institución Educativa Chenche Balsillas. Este proyecto de investigación, se centra en el problema de la falta de oportunidades y la baja calidad de la educación en los niños del resguardo indígena Pijao Chenche Balsillas. Aprovechando el trabajo artesanal y agrícola de la comunidad, se busca crear vínculos que alienten a los niños entre los 14 y 18 años de edad, a proponer soluciones y a preservar su dignidad a través del diseño participativo. Así mismo, ver dicho proceso como un vector importante de la educación alternativa para el desarrollo del conocimiento artístico, científico, tecnológico y ambiental de estos niños, asegurándoles un mejor futuro.

¿Una intervención centrada en el proceso participativo de un proyecto de diseño, es una estrategia eficaz para fortalecer la educación de los niños del resguardo indígena Pijao Chenche Balsillas y ser parte de una perspectiva de empoderamiento social? Para responder a esta pregunta, la investigación se centra en dos elementos complementarios: 1. Identificar junto con los niños del resguardo indígena Pijao en Chenche Balsillas las necesidades del sector y sus posibles soluciones; 2. Promover los conocimientos en diseño y educación.

Este proyecto busca ayudar al resguardo indígena Pijao Chenche Balsillas en términos de educación alternativa, para que a través del desarrollo de competencias se pueda contribuir a la solución de problemas sociales a partir de los conocimientos técnicos y en diseño participativo; con ello, generar empoderamiento social, solución colectiva de problemas y educación alternativa para los niños del sector. Con este proyecto participativo se busca crear un espacio de trabajo colectivo para mejorar la calidad de vida de los participantes y de la comunidad. Este proyecto invita a la comunidad a que juntos desarrollemos estrategias para mejores las condiciones de vida y un mejor avenir en el futuro de los niños del resguardo indígena Pijao Chenche Balsillas en el Tolima, Colombia.

Fechas del proyecto programadas:

16 de septiembr 2019: Reunión con la lideresa, el comité de apoyo y los organismos de control. Ultimar detalles para la primera visita el 05 de agosto del 2019.

17 y 18 de septiembre 2019: Primera visita guiada: Conocer el resguardo indígena y tener un primer encuentro con la comunidad en el sector. Guía y visita en el territorio ancestral de nuestros abuelos. Minga.

20 de septiembre 2019: Socialización y convocatoria oficial del proyecto con los niños, padres y tutores en el resguardo indígena. Aquí hablaremos con los posibles participantes y presentaremos los horarios

de los talleres participativos. Inscripciones.

TABLA DE TAREAS DURANTE LOS TALLERES PARTICIPATIVOS DEL 23 AL 29 DE SEPTIEMBRE DEL 2019

Nombre de la tarea con los participantes.	Frecuencia	Duración	Lugar donde será realizado	Momento donde será realizado
Iniciación del proyecto participativo <i>(Identificación de las necesidades)</i>	1 vez	3 horas por taller	Colegio Chenche Balsillas. Tolima, Colombia	Lunes, 23 de septiembre 2019
Posibles soluciones	1 vez	3 horas por taller	Colegio Chenche Balsillas. Tolima, Colombia	Martes, 24 de septiembre 2019
Ideación <i>(Formalización de una idea)</i>	1 vez	3 horas por taller	Colegio Chenche Balsillas. Tolima, Colombia	Miércoles, 25 de septiembre 2019
<i>Modelado</i>	1 vez	4 horas por taller	Colegio Chenche Balsillas. Tolima, Colombia	Jueves, 26 de septiembre 2019
<i>Elaboración del proyecto</i> <i>(Representación de la idea)</i>	1 vez	4 horas por taller	Colegio Chenche Balsillas. Tolima, Colombia	Viernes, 27 de septiembre 2019
<i>Prototipo y preparación entrega</i>	1 vez	4 horas por taller	Colegio Chenche Balsillas. Tolima, Colombia	Sábado, 28 de septiembre 2019
<i>Socialización de los resultados con la comunidad.</i>	1 vez	2 a 3 horas	Colegio Chenche Balsillas. Tolima, Colombia	Domingo, 29 de septiembre 2019.

Cierre: Socialización con los organismos pertinentes del sector. Socialización con los entes de ayuda. Análisis y reflexiones respecto al futuro del proyecto. Se dejan las bases para la posible continuidad del proyecto.

Ante cualquier inquietud, dejen aquí abajo mis datos de contacto.

Maira Alejandra González Navarro Tel: +57 320 477 5965
Correo electrónico: mairaagonzalez@gmail.com

Cordialmente,

ANNEXE E

FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULARIO DE INVITACION Y CONSENTIMIENTO

Diseño participativo como proceso mediador para la educación alternativa y la autonomía social: el caso del resguardo indígena Chenche Balsilla Pijao, en Colombia.

PREÁMBULO:

Está usted invitado(a) a participar en un proyecto de investigación-acción participativa que utiliza el diseño como mediador para la solución de problemas sociales.

IDENTIFICACION:

Investigadora responsable del proyecto: Maira Alejandra González Navarro
Departamento, Centro o Institución: Universidad de Quebec en Montreal
Dirección de correo electrónico: mairaagonzalez@gmail.com

OBJETIVOS DEL PROYECTO:

1. Comprender cómo el proceso de diseño participativo con los niños entre 14 y 18 años de edad del resguardo indígena Pijao Chenche Balsillas en el Tolima, permite a través del intercambio de conocimientos, promover el conocimiento científico, artístico y ambiental.
2. Crear conectividad y estimular el deseo de cambiar la condición actual mediante el aumento de la conciencia social, ambiental y artística, dando a los participantes la oportunidad de proponer y apropiarse de un proyecto para ellos mismos, a través de la participación y movilización de los conocimientos técnicos.

PROCEDIMIENTO(S) O TAREA(S) EXIGIDAS A CADA PARTICIPANTE:

Talleres participativos con metodologías de diseño serán realizados del 23 de septiembre al 28 de septiembre del 2019 en la Institución Educativa Chenche Balsillas y tendrán una duración aproximada de 2 a 4 horas por sesión. Estos talleres terminarán el domingo 29 de septiembre del 2019 con una presentación final de los resultados a todo el resguardo indígena. Posteriormente, los resultados podrán ser socializados con organismos exteriores, si usted está de acuerdo.

VENTAJAS Y POSIBLES RIESGOS:

Este proyecto busca ayudar al resguardo indígena Chenche Balsillas en términos de educación, para que a través del desarrollo de competencias se pueda contribuir a la solución de problemas sociales a partir de conocimientos en diseño participativo; con ello, generar empoderamiento social, solución colectiva de problemas y educación alternativa para los niños del sector. Con este proyecto participativo se busca crear un espacio de trabajo colectivo para mejorar la calidad de vida de los participantes y de la

FORMULARIO DE INFORMACION Y CONSENTIMIENTO (CONTINUACION)

comunidad. Este proyecto invita a la comunidad a que juntos desarrollemos estrategias para mejores condiciones de vida y un mejor avenir en el futuro de los niños del sector.

Anonimato y confidencialidad:

Las informaciones personales que ustedes aporten quedaran confidenciales. Ninguna información que ustedes puedan darnos será utilizada de manera a revelar sus identidades. Su anonimato será de igual manera preservado, si usted así lo desea. Ninguna información que permita identificarles de alguna manera personal será publicada en los artículos, publicaciones o comunicaciones que deriven de esta investigación ni será tema de discusión. Las informaciones personales serán destruidas cinco (5) años después del fin del estudio; solo los resultados despersonalizados podrán ser conservados por la investigadora después de esa fecha. Estas serán conservadas en un lugar seguro y cerrado bajo llave en la oficina de la investigadora.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA Y DERECHO DE RETIRO:

Su participación a este proyecto es voluntaria. Esto significa que ustedes han aceptado de participar en el proyecto sin ninguna coacción o presión externa, y que usted es libre de ponerle fin a su participación en cualquier momento de esta investigación, sin ningún perjuicio de cualquier naturaleza y sin tener que justificarse.

Su acuerdo a participar también implica que ustedes aceptan que la investigadora pueda utilizar para fines de esta investigación (resultados, registros fotográficos, videos) las informaciones recogidas, con condición que ninguna de ellas pueda identificarles sean divulgadas públicamente a menos de un consentimiento explícito de su parte.

CLAUSULA DE RESPONSABILIDAD:

Al aceptar participar en este proyecto, usted no renuncia a ningún de sus derechos ni libera a los investigadores, patrocinadores o instituciones implicados de las obligaciones legales y profesionales.

INVESTIGACIONES POSTERIORES:

Al término del proyecto actual, nos gustaría conservar por un periodo de cinco (5) años los datos recopilados con su ayuda, para poder realizar otros proyectos de investigación y presentar el proyecto a otros organismos. Las reglas de ética del actual proyecto se aplican a esta conservación a largo tiempo de sus datos. Es libre de negar la utilización de estos datos para una utilización posterior.

- Acepto que mis datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores.
 NO acepto que mis datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores.

PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS:

Para toda pregunta adicional relativa al proyecto sobre su participación y sobre sus derechos como participante o para retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con la investigadora:

Maira Alejandra González Navarro
Correo electrónico: mairaagonzalez@gmail.com

FORMULARIO DE INFORMACION Y CONSENTIMIENTO (CONTINUACION)

El Comité institucional de ética de la investigación con seres humanos de la UQAM aprobó el proyecto de investigación al cual usted participa. Para informaciones sobre las responsabilidades del equipo de investigación al nivel de la ética de la investigación con seres humanos o para formular una queja, puede contactar la presidencia del comité, por el intermediario de su secretaria al número +1 (514) 987-3000 # 6188 o por correo electrónico a vrignaud.caroline@UQAM.CA

AGRADECIMIENTOS:

Su colaboración es importante para la realización de este proyecto, por eso quiero agradecerle. Si usted desea obtener un resumen escrito de los principales resultados de esta investigación, por favor agregue sus datos en la parte de abajo.

FIRMAS:

Por la presente:

- a) Yo declaro haber leído el presente formulario de información y consentimiento;
- b) Consiento de manera voluntaria participar en este proyecto;
- c) Declaro entender los objetivos del proyecto y lo que mi participación implica;
- d) Yo reconozco haber tenido tiempo suficiente para reflexionar y decidir sobre mi participación;
- e) También reconozco que la responsable del proyecto (o su delegado) ha contestado a mis preguntas de manera clara y satisfactoria y;
- f) Comprendo que mi participación a esta investigación es totalmente voluntaria y que puede ponerle fin en todo momento, sin ninguna penalidad de ninguna naturaleza, sin tener que justificarme.

Firma del Participante: _____

Nombre (letras moldeadas): _____

Firma del Acudiente o tutor: _____

Fecha: _____

Yo, el abajo firmante, declaro:

- a) Haber explicado el objetivo, la naturaleza, los beneficios, los riesgos del proyecto y otras disposiciones del formulario de información y de consentimiento;
- Y
- b) Haber respondido a lo mejor de mis conocimientos a las preguntas hechas.

Firma del/de la investigadora responsable o de su delegado(a): _____

Fecha: _____

BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES ET OUVRAGES

Abrassart, C., Gauthier, P., Proulx, S., & Martel, M. D. (2015). Le design social : Une sociologie des associations par le design ? Le cas de deux démarches de codesign dans des projets de rénovation des bibliothèques de la Ville de Montréal. *Lien social et Politiques*, 73, 117-138. <https://doi.org/10.7202/1030954ar>

Albán Achinte, A. (2014). Arte, docencia e investigación. Dans M. E. Borsani & P. Quintero (Éds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días : Pensar en colectivo* (1a ed., p. 234). Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 151 – 172.

Albán Achinte, A., & Rosero Morales, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza : ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia*. *Nómadas*, 45, 27-41. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a2>

Álvarez Gaytán, J. F. (2018). Desempolvar Pedagogía del oprimido. *Relectura crítica a 50 años de su publicación*. *Práxis Pedagógica*, 18(23), 1-29.

Aron, L. Y. (2006). *An Overview of Alternative Education*. Urban Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED500807>

Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación : Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana De Educación*, N° 13. 35-45.

Atelier d'architecture autogérée (Paris), Petrescu, D., Petcou, C., Awan, N., & Plateforme européenne des pratiques et des recherches alternatives sur la ville. (2010). *Trans-local-act : Cultural practices within and across*. Atelier d'architecture autogérée.

Bélisle, L. G., Micheline, & Émilie Dufour. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. *Recherches qualitatives* n. 13, 35-54

Barab, S. A., Thomas, M. K., Dodge, T., Squire, K., & Newell, M. (2004). Critical Design Ethnography : Designing for Change. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(2), 254-268. <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.2.254>

Borsani, M. E., & Quintero, P. (Éds.). (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días : pensar en colectivo / Walter Mignolo ... [et.al.] ; compilé par María Eugenia Borsani et Pablo Quintero. – 1ère éd. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014. 234.*

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : La pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>

Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Telemaque*, n° 43(1), 45-58.

Corijn, E.; Nalpas, D.; Stoffen, M. (2005). La participation comme horizon politique et culturel. CRAC, *De la participation urbaine. La place Flagey*, Les Cahiers de la Cambre Architecture nr.3, La lettre volée. Brussel, pp. 118 – 122.

Costa Gómez, T.; Garcia i Mateu, A. (2015). *Transition Design : Investigación y diseño colaborativo para procesos de emancipación ciudadanos*. *Revista de Estudios*

Globales y Arte Contemporáneo. Vol. 3, Núm. 1, 2015, 66-84.
<http://revistes.ub.edu/index.php/REGAC/article/view/regac2015.1.06/19255>

Crête, J. (2006). Chapitre 10 : L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier, Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données (4e édition). Presses de l'Université du Québec. 243 – 266.

De Pietro, S. S.; Hamra, P. (2010). Diseñar hoy : Visión y gestión estratégica del diseño. Hamra. – 1ère éd. - Buenos Aires: Nobuko, 2010. 214.
<http://www.digitaliapublishing.com/a/34062/>

Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois (Éds.), Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données (5e édition, p. 531-569). Presses de l'Université du Québec.

Dunne, A., & Raby, F. (2016). Le design comme critique. Azimuts, n° 44, WTDCSTATSTW, 2016, esadse/Cité du Design, p. 263–278. <https://revue-azimuts.fr>

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. Polis. Revista Latinoamericana, 38, Article 38.
<http://journals.openedition.org/polis/10164>

Fezer, J.; Heyden, M. (2007). L'ambivalence de la participation et l'urbanisme situationnel. Multitudes, n° 31(4), 83-90.

Fleck, S.; Roussel, B. (2015). «Moi, voilà ce que je voudrais que tu me fabriques !! (Lucie, 9 ans) : Design participatif pour l'utilisabilité de marqueurs tangibles en contexte scolaire. ACM, Actes de la 27ème conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine, 1-9. <https://doi.org/10.1145/2820619.2820621>

Freire, P. (1970). Cultural action for freedom (Harvard educational review). Cambridge, Mass: Harvard Educational Review. Part I. 12.

Freire, P. (1974). La educacion como practica de la libertad traduccion de Lilian Ronzoni.14.Ed (Psicologia y educacion). Mexico: Siglo Veintiuno.

Gélineau, L., Dufour, É., & Bélisle, M. (2012). Quand recherche-action participative et pratiques AVEC se conjuguent : Enjeux de définition et d'équilibre des savoirs. Recherches Qualitatives – Hors Série, 13. 35-54.

Gonzalez-Laporte, C. (2014). Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations? [Rapport de recherche] Labex ITEM. 28.

Groupe URD. (2010). Chapitre 8 : La conception participative. Dans Manuel de la participation à l'usage des acteurs humanitaires : Pour une meilleure implication des populations affectées par une crise dans la réponse humanitaire (Groupe URD, p. 172-199). <https://www.urd.org/fr/publication/manuel-de-la-participation-a-lusage-des-acteurs-humanitaires/>

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio Siglo XXI N° 26, 85-118.

Herrera Huérfano, E., Sierra Caballero, F., & Del Valle Rojas, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas.Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación N.º 131. (Sección Monográfico, pp. 77-105)

Lange, C.M., & Sletten, S.J. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Alexandria, VA: Project Forum, National Association of State Directors of Special Education. 43.

Le Maire, J. (2005). L'architecture participative : essai de chronologie in *De la participation urbaine*, Les cahiers de la Cambre, Architecture No. 3, pp.123-132.

Le Maire de Romsée, J., & Lund, I. (2005). Le psychodrame, les langues de chat et l'Amarylhis... Interview de Lucien Kroll in *De la participation urbaine*. Les Cahiers de la Cambre. Architecture No 3, 133-148.

Marques Leitão, R., & Marchand, A. (2018). Le design et l'empowerment au sein des communautés autochtones : S'engager avec la matérialité. *Recherches amérindiennes au Québec*, 48(1-2), 91-99. <https://doi.org/10.7202/1053706ar>

Manzini, E. (2015). *Design, When Everybody Designs : An Introduction to Design for Social Innovation*. MIT Press.

Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales, hoy. Dans M. E. Borsani & P. Quintero (Éds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días : Pensar en colectivo* (1a ed., p. 234). Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 23-46.

Mignolo, W., & Gómez, P. P. (2015). *Trayectorias de re-existencia : Ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (Primera edición). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes-ASAB. 364.

Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*. Bogotá (Colombia) N° 124: 261-292.

Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes –otrosll en el espacio pedagógico : Hacia una –democracia decolonialll. Dans M. E. Borsani & P. Quintero (Éds.), Los desafíos decoloniales de nuestros días : Pensar en colectivo (1a ed., p.234). Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 123-149.

Papanek, V. (2014). Diseñar para el mundo real : Ecología humana y cambio social. Pol•len edicions (El tinter SAL). 356.

Pardo, T. (2009). L'éducation relative à l'éco-alimentation au Jardin des Premières-Nations. Éducation et francophonie, 37(2), 173-185. <https://doi.org/10.7202/038822ar>

Petcou, C., Petrescu, D., & Querrien, A. (2014). Faire rhizome : La pratique de l'architecture après Gilles Deleuze et Félix Guattari. Chimères, 82(1), 57-66. <https://doi.org/10.3917/chime.082.0057>

Petrescu, D. (2010). Jardinières du commun. Multitudes, 42(3), 126. <https://doi.org/10.3917/mult.042.0126>

Quintriqueo, S., & Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. Diálogo andino, 59, 81-91. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>

Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia : Un trecho andado y un largo camino por recorrer. Colombia Internacional, 46, 45-59. <https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.03>

Romero-Medina, Amanda (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5),167-182.

Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>

Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16, No. 54, 17-39.

Sarrazin, J. P. (2009). Le rôle des élites intellectuelles dans le processus de visibilisation des indigènes en Colombie. *E-Migrinter*, 4, 100-109.

Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 169–187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>

Sauvé, L., & Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions. Volume 7*. <http://journals.openedition.org/ere/3303>

Vasco Uribe, L. G. (2004). Etnoeducación y etnobiología: ¿Una alternativa?. *Acta Biológica Colombiana*, 9(2), 67-70.

Vasco Uribe, L. G. & Cunin, É. (2007). L'anthropologie en Colombie. *Journal des anthropologues*, 110-111. 267-291.

Vázquez Melken, R. (2014). Colonialidad y Relacionalidad. Dans M. E. Borsani & P. Quintero (Éds.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días : Penser en colectivo* (1a ed., p. 234). Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 173 – 196.

Zavratnik, V., Superina, A., & Stojmenova Duh, E. (2019). Living Labs for Rural Areas : Contextualization of Living Lab Frameworks, Concepts and Practices. *Sustainability*, 11(14), 3797. <https://doi.org/10.3390/su11143797>

Zeineddine, D. (2017). Les écoles publiques alternatives sont-elles les héritières de l'éducation nouvelle au Québec?. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1). 59 – 69.

TRAVAUX UNIVERSITAIRES

Arbeláez Jiménez, J., Vélez Posada, P., & Hoyos Ceballos, E. (2008). *La etnoeducación en Colombia : Una mirada indígena*. Universidad EAFIT.124.

Béguin, N. (2012). *Médiation culturelle, éducation relative à l'environnement et écoart : L'expérience Nayan*. Université du Québec à Montréal. 202.

Bermudez, C. (2010). *Éducation populaire en Colombie : Entre résistance et refondation*. Université Victor Segalen Bordeaux. 339.

Kerrigan, C. (2018). *Play with purpose : Collaborative and innovative design approaches to urban design projects*. Université du Québec à Montréal. 292.

Pardo, T. (2012). *À la recherche de fondements pour une éducation alternative à l'école : Les voies de la piraterie éducative*. Université du Québec à Montréal. 236.

Torres Fernandez, M. I. (2015). *Diseño crítico : De la transgresión a la autonomía*. EINA/Universidad Autónoma de Barcelona. 120.

RAPPORTS

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), De los grupos precursores al Bloque Tolima (AUC). Informe No. 1, CNMH, Bogotá. 564.

Clima Coyaima : Temperatura, Climograma y Tabla climática para Coyaima— Climate-Data.org. (s. d.). Consulté 15 mai 2019, à l'adresse <https://es.climate-data.org/america-del-sur/colombia/tolima/coyaima-48894/>

DANE, Censo general. (2005). Consulté 15 mai 2019, à l'adresse <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1#informacion-general>

DANE (2018). Dirección de Censos y Demografía – DCD. Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. Comunicado-grupos-etnicos-2019.

DANE. Censo Nacional de Población y Vivienda. (2018). Consulté 15 mai 2019, à l'adresse <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

DANE, CNPV. (2018). COLOMBIA - Censo Nacional de Población y Vivienda— CNPV - 2018. Consulté 15 mai 2019, à l'adresse http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/643/get_microdata

DANE. Grupos étnicos información técnica. (2005). Consulté 20 mars 2019, à l'adresse <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>

DANE. Grupos étnicos información técnica. (2018). Consulté 20 mars 2019, à l'adresse <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>

Dirección de Poblaciones. MinCultura. (2010). Caracterizaciones de los pueblos indígenas de Colombia. 10.

Geoportal del DANE - Geovisor CNPV. (2018). Consulté 15 mai 2020, à l'adresse <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/sociedad/cnpv-2018/?lt=4.456007353293281&lg=-73.2781601239999&z=5>

La Banque Mondiale. (2019). Índice de Gini—Colombia, Latin America & Caribbean. Consulté 23 mars 2020, à l'adresse <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CO-ZJ&view=map&year=2018>

Ministerio de Cultura, (2010). Cartografía de la diversidad. Coyaima, Natagaima (Pijao), espíritus que brotaron de piedras con alma de indio. Bogotá

Ministerio del Interior. (2014). Plan de salvaguarda étnica del pueblo Pijao (27_reguardo_chenche_balsillas.pdf). <https://www.mininterior.gov.co/content/plan-de-salvaguarda-etnica-del-pueblo-pijao>

ARTICLES DE JOURNAUX/MAGAZINES NUMÉRIQUES

Arenas, F. (2016). Coyaima, municipio del Tolima en crisis alimenticia—Archivo Digital de Noticias de Colombia y el Mundo desde 1.990—Eltiempo.com. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16561219>

Barría, C. (2019, novembre 25). Los países en los que más ha disminuido la desigualdad en América Latina (y la paradoja del que más la ha reducido). BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50255301>

Canalrcn.com. (2020, janvier 30). Sin agua ni zapatos : La dura jornada escolar de los niños de un resguardo indígena. <https://noticias.canalrcn.com/nacional/sin-agua-ni-zapatos-la-dura-jornada-escolar-de-los-ninos-de-un-resguardo-indigena-352099>

Cosoy, N. (2016). ¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia ? - BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37181413>

De Zubiría Samper, J. (2018, septembre 24). ¿Cómo mejorar la calidad de la educación en Colombia? <https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-samper-propone-cuatro-formas-de-mejorar-la-calidad-en-la-educacion-de-colombia/584383>

Dunne, A.; Raby, F. (s.d.). Interpretation, collaboration, and critique sur le site web Dunne & Raby : <http://www.dunneandraby.co.uk/content/bydandr/465/0>.

France Libertés - Fondation Danielle Mitterrand. (2017, octobre 12). De la Colombie au Brésil, des peuples amérindiens menacés. <https://www.france-libertes.org/fr/des-peuples-amerindiens-menaces/>

Gutiérrez Avila, L. (2019, avril 3). La educación : Un grave problema de la ruralidad colombiana. ANEIA - Universidad de Los Andes. <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>

Guzmán Munar, M. (2018, juillet 19). Génesis y desarrollo de la Etnoeducación en Colombia. Revista Internacional Magisterio, N° 46. <https://www.magisterio.com.co/articulo/genesis-y-desarrollo-de-la-etnoeducacion-en-colombia>

Guzmán Oliveros, A. (2014, Abr). Indígenas Pijaos, más que cultura y tradición oral | El Nuevo Día. <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/dia-del-tolima/215759-indigenas-pijaos-mas-que-cultura-y-tradicion-oral>

Jorge, J. (2013, janvier 7). Entrevista a Ezio Manzini. Abre el Ojo., 20. <https://abreelajo.com/noticias/entrevista-a-ezio-manzini/>

Redacción. (2018, août 2). Por qué en Colombia se necesitan 11 generaciones para salir de la pobreza y en Chile 6. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45022393>

Spindler, W. (2005, avril 22). En Colombie, le conflit pourrait entraîner la disparition de certaines populations indigènes, selon le HCR. UNHCR Colombie. <https://www.unhcr.org/fr/news/stories/2005/4/4aceffe913/colombie-conflit-pourrait-entraîner-disparition-certaines-populations-indigenes.html>

Twenergy. (2016, août 30). «Yuca-Tech energía hecha a mano», mujeres mayas de México generan energía fotovoltaica con su tejido artesanal. Twenergy. <https://twenergy.com/ecologia-y-reciclaje/curiosidades/yuca-tech-energia-hecha-a-mano-mujeres-mayas-de-mexico-generan-energia-fotovoltaica-con-su-tejido-artesanal-2327/>

Universita Argentina. (2016, mai 2). Educación : Conocé en qué consiste el método de alfabetización de Paulo Freire. Noticias Universia Argentina. <https://noticias.universia.com.ar/cultura/noticia/2016/05/02/1138856/educacion-conoce-consiste-metodo-alfabetizacion-paulo-freire.html>

Urbina Polo, I. (2012, avril 11). Ezio Manzini : La innovación social propone un nuevo territorio para el diseño. <http://www.di-conexiones.com/ezio-manzini-la-innovacion-social-propone-un-nuevo-territorio-para-el-diseno/>

SITE WEB

AAA. (s. d.). AAA. Consulté 26 février 2019, à l'adresse <http://www.urbantactics.org/>

Amor Muñoz – Visual Artist. (s. d.). Consulté 24 avril 2019, à l'adresse <https://amormunoz.net/>

Artesanías de Colombia. (2008). Consulté le 18 janvier 2020. Estrategias-de-diseno-participativo-bienal-de-diseno. http://artesaniasdecolombia.com.co/Documentos/Contenido/11305_estrategias-de-diseno-participativo-bienal-de-diseno-2013-2014

Causeartist—Social Impact Lifestyle. (s. d.). Causeartist. Consulté 23 mai 2020, à l'adresse <https://www.causeartist.com/>

Helios. (s. d.). aible. Consulté 18 février 2020, à l'adresse <https://stefleck4.wixsite.com/aible/aible-1>

Lamadrid, M. (2013, octobre 30). The Social Design Toolkit. Issuu. 46. https://issuu.com/mlamadrid/docs/toolkit_3

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. d.). ETNOEDUCACIÓN. Consulté 12 février 2020, à l'adresse <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82802.html>

Nayan. (2011, février 17). Démarche. Consulté 12 février 2019, à l'adresse <http://nayan.ca/>

Ochoa, M. (2015, octobre 6). Educación Alternativa. ABACOenRed. <http://abacoenred.com/educacion-alternativa/>

Rural Studio. (s. d.). Consulté 24 avril 2019, à l'adresse <http://www.ruralstudio.org/>

Santos, B. de S. (s. d.). Boaventura de Sousa Santos : Descolonización del pensamiento crítico. | T I N K U. Consulté 23 mai 2020, à l'adresse <https://tinku.org/boaventura-de-sousa-santos-descolonizacion-del-pensamiento-critico/>

Studio Chamanga—Research Design Build | designbuild X change. (s. d.). Consulté 25 février 2019, à l'adresse <https://www.dbxchange.eu/node/1531>