

Learning in Social Action: Knowledge production in social movements

Apprendre via l'action sociale : la production de connaissances au sein des mouvements sociaux

Aziz Choudry

Volume 44, Number 1, Winter 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/037769ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/037769ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Choudry, A. (2009). Learning in Social Action: Knowledge production in social movements. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(1), 5–17. <https://doi.org/10.7202/037769ar>

EDITORIAL

LEARNING IN SOCIAL ACTION: KNOWLEDGE PRODUCTION IN SOCIAL MOVEMENTS

[T]he most powerful, visionary dreams of a new society don't come from little think tanks of smart people or out of the atomized, individualistic world of consumer capitalism, where raging against the *status quo* is simply the hip thing to do. Revolutionary dreams erupt out of political engagement; collective social movements are incubators of new knowledge. (Robin Kelley, 2002, p. 8)

An emerging body of literature – strongly interdisciplinary/transdisciplinary in its approach – explores the politics and processes of knowledge and theory production *from within* social movement and political activist milieus. Such work has great potential to enrich, broaden and challenge understandings of how, where, and when education, learning, and knowledge production occurs. While most adult education research still tends to focus on institutionalized learning environments, this issue of the *McGill Journal of Education* focuses upon knowledge production and informal learning in social movement/community activist settings – in the global North and global South.

My interest in this topic comes from over two decades of social and environmental justice organizing, education, research, and writing. It also arises from a sense of disjuncture often shared with many others engaged in social struggles (including some of us who happen to work in academe) around the gulf between them and what gets written, thought, and taught about social justice, social movements, community organizing, and activism in scholarly circles; questions of who writes, for whom, and for what purpose, and implicit and explicit hierarchies of knowledge production and education. There is a danger that the conventional processes of production of academic scholarship, and the assumption/claim that such activity constitutes the apex of intellectual rigour and inquiry, can in fact misconstrue or overlook the complexities and dynamics of activism, and the intellectual contributions of activist practice (Bevington & Dixon, 2005; Frampton, et al., 2006).

As I argue elsewhere (Choudry, 2007, 2008), even in many supposedly alternative milieus, voices, ideas – and indeed, theories – produced by those actually engaged in social struggles are often ignored, rendered invisible, or overwritten with accounts by professionalized or academic experts. Academic knowledge

production values original, single authorship, which perhaps contributes to a tendency not to acknowledge the intellectual contributions of activism, or recognize the lineage of ideas and theories which have been forged outside of academe, often incrementally, collectively, and informally. That said, these various epistemologies of knowledge – academic and activist – and processes of knowledge production and learning – formal, non-formal and informal – do not necessarily exist in completely separate universes, as Austin and D'Souza note in this issue.

Previous issues of the *McGill Journal of Education* have featured articles which explore questions of social justice and student engagement – variously defined – in the classroom. I suspect that readers are likely to be far more familiar with literature on these subject areas than the theme of this special issue. Yet it is my contention that for all educators – whether in formal settings such as school classrooms and university seminars, or in non-formal (like Lysack's global warming teach-in discussed in this issue) or informal settings (as Daro describes in the contexts of “anti-globalization” protest actions), the dynamic body of knowledge and pedagogical tools arising from activist practice offer important practical insights which can inform teaching practice and our understandings of knowledge production and learning processes. Drawing upon various methodological approaches and different theoretical traditions, movements, and moments, the articles in this issue critically explore a number of aspects of education and learning.

For me, Griff Foley's (1999) *Learning in Social Action* makes a particularly important contribution to theorizing and making explicit the incidental learning processes arising from and contributing to engagement in a range of social struggles. In doing so, Foley points out that although learning through involvement in social struggles can transform power relations, it can also be contradictory and constraining. Foley emphasizes the importance of “developing an understanding of learning in popular struggle” (p. 140). His attention to documenting, making explicit, and valuing incidental forms of learning and knowledge production in social action is consistent with others who understand that critical consciousness, rigorous research and theory can and do emerge from engagement in action and organizing contexts, rather than as ideas developed elsewhere being dropped down on “the people” from movement elites (L. T. Smith, 1999; Kelley, 2002; Bevington & Dixon, 2005; Kinsman, 2006). Yet, as Doug Bevington and Chris Dixon (2005) note, important debates inside movement networks often do not enter the literature about social movements, while few activists read social movement theory.

Scholars who seek to understand social movement and non-government organization (NGO) networks, and the education, learning, and knowledge production associated with them, need to attend to questions coming out of social movements and activist research in regard to power dynamics and the

valuing of certain forms of knowledge. These questions are often based on sophisticated macro- and micro- analyses of what, to an outsider, might seem a baffling network of relations, and shifting power dynamics. This is not to argue that evaluation and analysis from the standpoint of being embedded in activism is *necessarily* rigorous or adequate. Political activist ethnographers George Smith (2006) and Gary Kinsman (2006) both warn of a need for activist researchers to go beyond the “commonsense theorizing” which often goes on in these settings, but which does not attend to actual social practices and organization. Reflexivity is crucial when starting from, engaging with, and analyzing activist knowledge(s). In a similar vein, Foley (1999) writes that the

process of critical learning involves people in theorizing their experience: they stand back from it and reorder it, using concepts like power, conflict, structure, values and choice. It is also clear that critical learning is gained informally, through experience, by acting and reflecting on action, rather than in formal courses. (p. 64)

Many scholarly, NGO and activist accounts pay inadequate attention to the significance of low-key, long-haul political education, and community organizing work, which goes on underneath the radar, as it were. Other scholars, like Walter Mignolo (2000) and Maori educationalist Linda Tuhiwai Smith (1999), raise important questions about the relationship between academic research, epistemologies of knowledge, colonialism and imperialism, and caution against uncritically applying and overextending theories and concepts developed in Western contexts to Third World and Indigenous communities (a thread which runs through several of the contributions in this issue, especially Kapoor and Langdon).

Bevington and Dixon (2005) call for recognition of existing movement-generated theory and also dynamic reciprocal engagement by theorists and movement activists in formulating, producing, refining, and applying research. They contend that

social movement scholars do not have a monopoly on theory about movements. Movement participants produce theory as well, although much of it may not be recognizable to conventional social movement studies. This kind of theory both ranges and traverses through multiple levels of abstraction, from everyday organizing to broad analysis.” (p. 195)

The black American historian Robin Kelley (2002) argues that “too often, our standards for evaluating social movements pivot around whether or not they ‘succeeded’ in realizing their visions rather than on their merits or power of the visions themselves” (p. ix). As the quotation which opens this editorial suggests, Kelley concurs with Bevington and Dixon that social movements generate new knowledge, questions and theory, and emphasizes the need for concrete and critical engagement with the movements confronting the problems of oppressed peoples. Kelley also highlights the importance of drawing conceptual resources for contemporary struggles from critical readings of

histories of older movements – an approach which D’Souza, Kapoor, Austin, and Langdon all highlight here in their articles in different ways. These kinds of knowledge and theory are often shaped by and for concrete and shifting contours of struggle.

Although there is a considerable body of scholarly literature on adult education and learning, thus far relatively few attempts have been made to theorize informal learning and knowledge production through involvement in social action. Foley (1999) examines this topic in a way which analyzes and validates the importance of the incidental learning that takes place in a variety of social struggles. He argues that to do this analysis “one needs to write case studies of learning in struggle, making explanatory connections between the broad political and economic context, micro-politics, ideologies, discourses and learning” (p. 132).

Echoing Foley’s contribution, John Holst (2002) uses the concept of “pedagogy of mobilization” to describe

the learning inherent in the building and maintaining of a social movement and its organizations. Through participation in a social movement, people learn numerous skills and ways of thinking analytically and strategically as they struggle to understand their movement in motion; Moreover, as coalitions are formed people’s understanding of the interconnectedness of relations within a social totality become increasingly sophisticated. (pp. 87-88).

Turning now to the contents of this issue, the opening article, by Radha D’Souza, draws on her work as a trade unionist, political activist, and activist lawyer. In it, she reflects on the meaning of activist scholarship, interrogating the institutional contexts for knowledge and the relationship of knowledge to emancipatory structural social transformations. In contextualizing and historicizing activism and scholarship, knowledge production in social movements and in the academe, she interweaves social theory with reflections on personal engagement since the early 1970s in India.

In the second article, based on her ethnographic research in transnational networks of global justice activists around major mass mobilizations, including World Bank/International Monetary Fund annual conference in Prague (2000), the Summit of the Americas in Quebec City (2001), and the 2003 World Trade Organization Ministerial Meeting in Cancun, Vinci Daro contends that knowledge production in social movement settings cultivates an intensely relational and dynamic disposition towards differences in languages, norms, objectives, and traditions, which are a significant source of the vitality of these networks. She argues that “global justice activist networks generate dynamic settings for learning to negotiate differences in cultural backgrounds, historical experiences, social positions, and political visions.”

Next, drawing from his association with the Adivasi in Orissa, India, since 1992, Dip Kapoor traces the kinds of learning engendered through Adivasi trans-local and local subaltern social movement action addressing state-corporate developmental collusions, state-caste interests and the resulting dispossession of Adivasis from land, forest and their ways of life under a neoliberal regime in India which has intensified since 1991.

Jonathan Langdon discusses knowledge production among social movement activist/educators in Ghana. This analysis builds on Foley's (1999) notion of learning in struggle, and the participatory action research group in which Langdon participated provides several lenses through which to view learning in social movements in Ghana. Langdon proposes a complex view of learning based on the shifting characteristics of power and capital.

Mishka Lysack employs Vygotskyian concepts of the Zone of Proximal Development and learning as social/relational transaction to illuminate aspects of a teach-in on global warming held by social/environmental activists in Calgary. The article concludes by discussing the challenges and opportunities facing today's global warming movement in North America regarding public education.

Finally, David Austin explores the role of practical engagement and involvement in learning and the way in which anti-colonial scholarship was taken up by, and complemented, Caribbean activism and political thought, particularly in the Montreal-based Caribbean Conference Committee (CCC) of the 1960s and 1970s. Austin discusses the dynamics between formal and informal learning in the context of community organizing, and the legacy of the CCC for contemporary community education and action.

There are many pedagogies of mobilization, to use Holst's (2002) terminology. This issue of the *McGill Journal of Education* can only present several snapshots into worlds of learning, knowledge production and social action. It is a small contribution to a growing, exciting and dynamic body of literature – in scholarly and activist networks, across the world – which raises new questions and revisits older ones.

ACKNOWLEDGEMENT

Sincere thanks to all of the authors, reviewers, translators, and proofreaders for their cooperation, insights, and commitment in helping to assess the submissions. I am particularly grateful for the support of the Managing Editor of the *McGill Journal of Education*, Ann Keenan, and the Editor, Anthony Paré, for inviting me to propose and edit this special issue.

REFERENCES

- Bevington, D., & Dixon, C. (2005). Movement-relevant theory: Rethinking social movement scholarship and activism. *Social Movement Studies* 4(3), 185-208.
- Choudry, A. (2008). NGOs, social movements and anti-APEC activism: A study in power, knowledge and struggle. Unpublished Ph.D. thesis, Concordia University, Montreal.
- Choudry, A. (2007). Transnational coalition politics and the de/colonization of pedagogies of mobilization: Learning from indigenous movement articulations against Neo-liberalism. *International Education*, 37(1), 97-112.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. London & New York: Zed Books.
- Frampton, C., Kinsman, G., Thompson, A. K., & Tilleczeck, K. (2006). Social movements/social research: Towards political activist ethnography. In C. Frampton, G. Kinsman, A. K. Thompson, & K. Tilleczeck (Eds.), *Sociology for changing the world: Social movements/social research* (pp. 1-17). Black Point, NS: Fernwood.
- Holst, J. D. (2002). *Social movements, civil society, and radical adult education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Kinsman, G. (2006). Mapping social relations of struggle: Activism, ethnography, social organization. In C. Frampton, G. Kinsman, A. K. Thompson, & K. Tilleczeck (Eds.), *Sociology for changing the world: Social movements/social research* (pp. 133-156). Black Point, NS: Fernwood.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, G. W. (2006). Political activist as ethnographer. In G. Kinsman, A. K. Thompson, & K. Tilleczeck (eds.), *Sociology for changing the world: Social movements/social research* (pp. 44-70). Black Point, NS: Fernwood.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonising methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press and London: Zed Books.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories, global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

AZIZ CHOUDRY is Assistant Professor, International Education, Department of Integrated Studies in Education, McGill University. He is author (with Jill Hanley, Steve Jordan, Eric Shrage, and Martha Stiegman) of *Fight Back: Workplace justice for immigrant workers* (Halifax: Fernwood, 2009), and is co-editor (with Dip Kapoor) of *Learning from the Ground Up: Global perspectives on social movements and knowledge production* (New York: Palgrave MacMillan, forthcoming, 2010). A longtime social and environmental activist, writer and researcher, he has worked extensively in numerous NGOs, movements and activist groups throughout the Asia-Pacific and Canada. His articles have appeared in, among other publications, *Canadian Journal for the Study of Adult Education* and *International Education*.

ÉDITORIAL

APPRENDRE VIA L'ACTION SOCIALE :

LA PRODUCTION DE CONNAISSANCES AU SEIN DES MOUVEMENTS SOCIAUX

Les rêves les plus puissants et les plus visionnaires d'une société nouvelle ne sont pas issus de petits laboratoires d'idées emplis d'intellectuels ou encore de notre monde atomisé, individualiste et déifiant la consommation de masse, dans laquelle critiquer le *statu quo* est tendance. Les rêves révolutionnaires naissent d'un engagement politique : les mouvements sociaux collectifs sont les incubateurs des connaissances novatrices. (Robin Kelley, 2002, p. 8) (Traduction libre)

Les récents écrits scientifiques – inspirés d'une approche profondément interdisciplinaire et transdisciplinaire – explore les notions politiques, les processus et les théories impliquant la production de connaissances *au sein* des mouvements sociaux et des milieux activistes. Une telle exploration a le potentiel d'enrichir, d'élargir et de remettre en question les conceptions existantes relativement aux mécanismes, aux lieux et aux moments engendrant l'éducation ainsi que la production d'apprentissages et de connaissances. Alors que la plupart des recherches portant sur l'andragogie cible les milieux d'apprentissage institutionnels, la présente édition de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* met l'emphasis sur la production de connaissances et les apprentissages informels s'opérant au sein des mouvements sociaux et communautés activistes, au Nord comme au Sud.

Mon intérêt pour ce domaine trouve sa source dans plus de deux décennies d'organisation, d'éducation, de recherche et d'écriture dans le domaine de la justice sociale et environnementale. Il s'explique également par un sentiment d'incohérence souvent partagé par plusieurs intervenants engagés dans des luttes sociales (incluant des membres du corps académique) relativement au fossé existant entre eux et ce qui est publié, pensé ou enseigné sur la justice sociale, les mouvements sociaux, les organisations communautaires et l'activisme dans les cercles universitaires; dépendant des auteurs, de leurs auditoires et des raisons qui motivent leurs écrits, de considérations hiérarchiques implicites ou explicites de production de connaissances et d'éducation. Il existe un danger que les processus conventionnels de production de savoir académique, ainsi que les prétentions à l'effet que ces activités constituent le *nec plus ultra* de la rigueur intellectuelle et de la recherche, mène plutôt à la déconstruction

et la négligence des complexités et du dynamisme de l'activisme, au déni des contributions intellectuelles de la pratique activiste (Bevington & Dixon, 2005; Frampton, et al., 2006).

Comme je le mentionne dans d'autres publications (Choudry, 2007, 2008), même dans plusieurs milieux prétendument alternatifs, des voix, des idées – en fait, des *théories* – exprimées par des intervenants impliqués dans des luttes sociales sont fréquemment ignorées, camouflées, ou encore reformulées par des experts académiques ou professionnels. La production universitaire de connaissances prise les publications originales, faites à compte d'auteur, ce qui concourt probablement à une tendance de ne pas reconnaître les contributions intellectuelles émanant des milieux activistes, ou encore à ne pas porter intérêt au foisonnement d'idées et de théories qui sont forgées à l'extérieur du cadre universitaire, souvent de manière incrémentale, collective et informelle. Ceci dit, ces diverses épistémologies de la connaissance – universitaire ou activiste – et les processus de production de la connaissance et d'apprentissages – formels, non-formels et informels – n'appartiennent pas nécessairement à des univers distincts, comme le notent Austin et D'Souza dans ce numéro.

Des éditions précédentes de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ont présenté des articles explorant des questions de justice sociale et d'engagement étudiant – de diverses natures – en salles de classe. Je soupçonne nos lecteurs d'être plus familiers avec les écrits portant sur ces dimensions qu'avec le thème de cette édition spéciale. Pourtant, je considère que pour tous les éducateurs – œuvrant dans des milieux formels comme une salle de classe ou un séminaire universitaire, ou encore dans des cadres non-formels (tel que le forum éducatif sur le réchauffement climatique de Lysack) ou informels (comme celui que Daro décrit dans les contextes d'actions protestataires « anti-globalisation »), l'accumulation de connaissances et les outils pédagogiques produits par les pratiques activistes offrent des réponses importantes et utiles pour orienter nos pratiques d'enseignement et notre compréhension des processus de production de connaissances et d'apprentissages. S'inspirant d'une variété d'approches méthodologiques et de traditions, mouvements et moments théoriques divers, les articles publiés dans cette édition explorent un éventail d'aspects de l'éducation et de l'apprentissage.

En ce qui me concerne, le livre *Learning in Social Action* de Griff Foley (1999) contribue de manière particulièrement importante à théoriser et à rendre explicite les processus fortuits d'apprentissage provenant et provoquant l'implication dans un éventail de luttes sociales. Ce faisant, Foley souligne que même si apprendre en s'engageant dans des luttes sociales peut transformer les relations de pouvoir, cela peut également être contradictoire et contraignant. Foley met l'emphasis sur l'importance de « développer une compréhension de l'apprentissage dans les luttes populaires » (p. 140). Son souci de documenter, rendre explicite et valoriser les formes fortuites d'apprentissage et de production

de connaissances dans l'action sociale est cohérente avec celui d'autres activistes qui comprennent que la conscience critique, des recherches rigoureuses et des théories peuvent émerger et émergent d'une implication dans des contextes d'action et d'organisation, plutôt que de l'imposition d'idées élitistes au « peuple ». (L. T. Smith, 1999; Kelley, 2002; Bevington & Dixon, 2005; Kinsman, 2006). Néanmoins, comme le soulignent Doug Bevington et Chris Dixon (2005), il arrive fréquemment que d'importants débats ayant lieu au sein des mouvements sociaux ne soient pas intégrés à la littérature, alors que peu d'activistes lisent les théories portant sur les mouvements sociaux.

Les universitaires qui cherchent à comprendre les mouvements sociaux et les réseaux d'organisations non gouvernementales (ONG), ainsi que l'éducation et la production de connaissances et d'apprentissages qui leur sont associés, doivent prendre le temps d'étudier les questions émanant de ces mouvements sociaux et recherches activistes en ce qui a trait aux dynamiques de pouvoir et la valorisation de certaines formes de connaissances. Ces problématiques sont souvent basées sur des macro et micro-analyses de ce que, pour un étranger, peut sembler un déroutant réseau de relations et d'instables dynamiques de pouvoir. Cela ne signifie pas pour autant que l'évaluation et l'analyse faite par un intervenant impliqué dans des causes activistes soient *nécessairement* rigoureuses ou adéquates. Les « political activist ethnographers » George Smith (2006) et Gary Kinsman (2006) recommandent tous deux aux chercheurs activistes d'outrepasser les « théories du bon sens » qui prévalent fréquemment dans ces milieux sans refléter les réelles pratiques sociales et organisationnelles. En ce sens, la réflexivité est fondamentale que l'on prenne les formes de connaissances activistes comme point de départ ou objet central d'analyse, ou encore qu'on s'y engage. Dans la même veine, Foley (1999) écrit que le

processus d'apprentissage critique implique des individus qui théorisent leur expérience : ils prennent du recul et y remettent de l'ordre, en faisant appel à des concepts comme le pouvoir, les conflits, les structures, les valeurs et les choix. Il est aussi évident que l'apprentissage critique se fait de manière informelle, via l'expérience, en agissant et en réfléchissant sur nos actions, plutôt que dans le cadre de cours formels. (p. 64) (Traduction libre)

Plusieurs comptes-rendus produits par des universitaires, activistes ou ONGs n'accordent pas une attention suffisante aux efforts d'éducation politique et aux travaux d'organisations communautaires plus modérés et de longue haleine qui passent totalement inaperçus. D'autres universitaires, comme Walter Mignolo (2000) et l'éducationnaliste maori Linda Tuhiwai Smith (1999) soulèvent des questions importantes relativement aux relations existant entre la recherche académique, les épistémologies du savoir, le colonialisme et l'impérialisme, nous mettent en garde contre l'application sans réflexion critique et la généralisation des théories et des concepts développés dans des contextes occidentaux au tiers-monde et aux communautés autochtones (un

élément qui est soulevé dans plusieurs articles de cette édition, particulièrement dans les écrits de Kapoor et Langdon).

Bevington et Dixon (2005) lancent un appel pour que les théories générées au sein de mouvements soient reconnues et pour qu'un engagement réciproque et dynamique entre les théoriciens et les activistes mène à la formulation, la production, le raffinement et l'application des résultats de recherche. Ils soutiennent que

les universitaires étudiant les mouvements sociaux n'ont pas le monopole sur les théories émises sur ces mouvements. Les individus impliqués dans ces mouvements produisent eux aussi des théories, même si une large part de celles-ci ne sont pas associées aux études sur les mouvements sociaux. Ce type de théories couvre et transcende de multiples niveaux d'abstraction, des détails de logistique quotidienne à l'analyse profonde. (p. 195)

L'historien Robin Kelley (2002), spécialisé en histoire des Noirs américains, soutient que « trop souvent, nos critères d'évaluation des mouvements sociaux cherchent à soupeser si les intervenants ont réalisé ou non leur vision « avec succès » plutôt qu'à étudier les mérites ou la puissance intrinsèque de ces visions » (p. ix). Telle que le suggère la citation qui débute ce texte, Kelley partage le point de vue de Bevington et Dixon relativement au fait que les mouvements sociaux génèrent de nouvelles connaissances, questions et théories et met aussi l'emphasis sur le besoin d'un engagement concret et critique de ces mouvements pour faire face aux problèmes des populations opprimées. Par ailleurs, Kelley illustre la pertinence, pour les luttes contemporaines, de s'inspirer des ressources conceptuelles provenant d'une relecture critique de l'histoire des mouvements plus anciens – une approche que D'Souza, Kapoor, Austin et Langdon préconisent tous dans les articles publiés dans cette édition, chacun de manière différente. Ces types de connaissances et de théories, sont souvent forgés par des luttes sociales fondamentales et changeantes qu'ils contribuent également à faire évoluer.

Malgré le fait qu'il existe un bassin considérable d'écrits universitaires portant sur l'éducation et les apprentissages des adultes, peu d'efforts ont été réalisés jusqu'à maintenant pour théoriser les apprentissages informels et la production de connaissances générées dans le cadre d'une implication sociale. Foley (1999) fait l'examen de cette dimension en analysant et validant l'importance des apprentissages fortuits générés dans une variété de luttes sociales. Il avance qu'une telle analyse requière « qu'un individu rédige des études de cas sur les apprentissages en pleine action, dressant des liens explicatifs entre les contextes politiques et économiques globaux, les micro-politiques, les idéologies, les discours prévalant et les apprentissages. » (p.132) (Traduction libre)

À l'instar de Foley, John Holst (2002) utilise le concept de pédagogie de la mobilisation pour décrire :

les apprentissages inhérents à la mise en place et au maintien des mouvements sociaux et de leurs organisations. En participant aux mouvements sociaux, les individus développent de nombreuses compétences et des manières de penser analytiquement et stratégiquement tout en tentant de comprendre leur mouvement en mouvance;... De surcroît, lorsque des alliances se forment, les individus développent une compréhension de plus en plus sophistiquée des interconnexions relationnelles se tissant au sein d'un tout social. (pp. 87-88) (Traduction libre)

Examinons maintenant le contenu de ce numéro qui débute par un article de Radha D'Souza dans lequel elle puise dans son expérience de militante syndicale, activiste politique et avocat engagé. Dans ce texte, elle réfléchit sur le sens donné à l'activisme étudiant, questionnant les contextes institutionnels de connaissances et les relations de la connaissance aux transformations émancipatoires des structures sociales. En dressant le contexte et l'historique de l'activisme étudiant ainsi que la production de connaissances dans les mouvements sociaux et universitaires, elle crée un métissage entre les théories sociales et des réflexions sur son engagement personnel dans les années 1970 en Inde.

Dans le deuxième article, Vinci Daro puise dans ses recherches ethnographiques réalisées sur les initiatives de mobilisations des réseaux activistes transnationaux de justice globale lors d'événements majeurs, tels que la conférence annuelle de la Banque mondiale/Fonds monétaire international à Prague en 2002, le Sommet des Amériques à Québec en 2001 et la rencontre ministérielle de l'Organisation mondiale du commerce à Cancun en 2003, pour affirmer que la production de connaissances dans les mouvements sociaux engendre un climat relationnel intense et une disposition énergique envers les différences de langues, de normes, d'objectifs et de traditions, qui sont à l'origine de la vitalité de ces réseaux. Elle soutient que « les réseaux activistes de justice globale génèrent des milieux dynamiques qui permettent d'apprendre à négocier les différences existant entre les diverses origines culturelles, expériences historiques, positions sociales et visions politiques. »

Par la suite, s'inspirant de son association depuis 1992 avec le peuple adivasi d'Orissa en Inde, Dip Kapoor dresse un portrait du genre d'apprentissages rendus possibles par les actions des mouvements sociaux locaux et inter-cités des Adivasis s'attaquant aux collusions existant entre l'État et le milieu privé dans les initiatives de développement, aux relations entre l'État et les castes et en résultante, à la dépossession du peuple adivasi de leurs terres, forêts et façons de vivre, intensifiée depuis 1991 sous le régime néolibéral indien.

Jonathan Langdon aborde la production de connaissances au sein des mouvements sociaux activistes et éducatifs ghanéens. Cette analyse est articulée autour de la notion développée par Foley (1999) portant sur les apprentissages produits au sein des luttes, et la recherche active et participante à laquelle Langdon a pris part fournit une vue multidimensionnelle de la manière dont se réalisent

les apprentissages dans les mouvements sociaux ghanéens. Langdon propose une vision complexe fondée sur les caractéristiques mouvantes du pouvoir et du capital.

Mishka Lysack applique le concept de zone proximale de développement et la théorie de l'apprentissage comme processus transactionnel ancré dans le socio-relationnel de Vygotsky pour mettre en lumière des aspects d'un forum éducatif portant sur le réchauffement climatique, mis sur pied par des activistes socio-environnementaux de Calgary. Cet article se termine par une discussion des défis et opportunités auxquels fait face le mouvement contre le réchauffement climatique en Amérique du nord relativement à l'éducation du public.

En conclusion, David Austin explore le rôle de l'engagement et l'implication pratique dans l'apprentissage et la manière dont les études anticoloniales ont été prises en charge et complétées, l'activisme ainsi que les pensées politiques caribéens, en particulier dans le cadre du *Caribbean Conference Committee (CCC)* de Montréal dans les années 1960 et 1970. Austin illustre les dynamiques prévalant entre les apprentissages formels et informels dans le contexte d'organisation communautaire et l'héritage qu'a légué le CCC à l'éducation et l'action communautaire contemporaine.

Il existe une multitude de pédagogies de la mobilisation, pour paraphraser la terminologie de Holst (2002). Ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* peut uniquement présenter des aperçus des univers de la production de connaissances, d'apprentissages et de l'action sociale. Il s'agit d'une modeste contribution à un bassin des écrits scientifiques en pleine croissance, stimulant et dynamique – au sein des réseaux universitaires et activistes du monde entier – qui pose de nouvelles questions et en revisite certaines existantes.

REMERCIEMENTS

Sincères remerciements à tous les auteurs, les réviseurs, la traductrice, et les correcteurs pour leur coopération, leurs idées et leur engagement dans le processus d'évaluation des soumissions. Je suis particulièrement reconnaissant envers l'éditeur en chef de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, Anthony Paré, et la directrice de rédaction, Ann Keenan, pour leur support et l'invitation qu'ils m'ont lancée de proposer et éditer ce numéro spécial.

RÉFÉRENCES

- Bevington, D., & Dixon, C. (2005). Movement-relevant theory: Rethinking social movement scholarship and activism. *Social Movement Studies* 4(3), 185-208.
- Choudry, A. (2008). NGOs, social movements and anti-APEC activism: A study in power, knowledge and struggle. Unpublished Ph.D. thesis, Concordia University, Montreal.
- Choudry, A. (2007). Transnational coalition politics and the de/colonization of pedagogies of mobilization: Learning from indigenous movement articulations against Neo-liberalism. *International Education*, 37(1), 97-112.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. London & New York: Zed Books.
- Frampton, C., Kinsman, G., Thompson, A. K., & Tilleczeck, K. (2006). Social movements/social research: Towards political activist ethnography. In C. Frampton, G. Kinsman, A. K. Thompson, & K. Tilleczeck (Eds.), *Sociology for changing the world: Social movements/social research* (pp. 1-17). Black Point, NS: Fernwood.
- Holst, J. D. (2002). *Social movements, civil society, and radical adult education*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Kinsman, G. (2006). Mapping social relations of struggle: Activism, ethnography, social organization. In C. Frampton, G. Kinsman, A. K. Thompson, & K. Tilleczeck (Eds.), *Sociology for changing the world: Social movements/social research* (pp. 133-156). Black Point, NS: Fernwood.
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, G. W. (2006). Political activist as ethnographer. In G. Kinsman, A. K. Thompson, & K. Tilleczeck (eds.), *Sociology for changing the world: Social movements/social research* (pp. 44-70). Black Point, NS: Fernwood.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonising methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press and London: Zed Books.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories, global designs: Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

AZIZ CHOUDRY est professeur adjoint en Études internationales au département des Études intégrées en éducation de l'Université McGill. Il est l'auteur (avec Jill Hanley, Steve Jordan, Eric Shragge et Martha Stiegman) de l'ouvrage *Fight Back : Workplace justice for immigrant workers* (Halifax : Fernwood, 2009) et le co-éditeur (avec Dip Kapoor) du livre *Learning from the Ground Up : Global perspectives on social movements and knowledge production* (New York : Palgrave MacMillan, à paraître en 2010). Activiste social et environnemental de longue date, auteur et chercheur, il s'est investi dans de nombreuses ONGs, mouvements et groupes activistes en Asie-Pacifique et au Canada. Ses articles ont été publiés, entre autres, dans le *Canadian Journal for the Study of Adult Education* et dans la revue *International Education*.