

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

En cotutelle avec

UNIVERSITÉ DE RENNES 2

L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT
EN MILIEU COMMUNAUTAIRE URBAIN

Un modèle théorique en émergence
enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
CARINE VILLEMAGNE

Novembre 2005

À mes parents

*Et à tous les miens, de pensée, de cœur et de chair
Ceux qui partagent mes utopies
et l'envie de construire un monde différent
Ceux à qui je donne mon amour et mon amitié
et qui me le rendent si souvent au centuple
Ceux qui me sont attachés par les liens si forts du sang*

*Je suis, je ne sais pas qui
je viens, je ne sais pas d'où
je vais, je ne sais pas où
je m'étonne d'être aussi joyeux*

Angelus Silesius (1624-1677)

REMERCIEMENTS

Cette thèse de doctorat en éducation est le résultat d'un processus difficile physiquement et moralement, repoussant toujours plus loin mes limites personnelles. Terminer ce projet n'aurait été possible sans le soutien de nombreuses personnes et organisations à qui je tiens à formuler ma plus sincère reconnaissance.

Je remercie d'abord Lucie Sauvé, ma directrice de thèse, la première à avoir crû en la faisabilité de ma recherche. Son encadrement professoral ainsi que son accueil privilégié dans son équipe, ont été essentiels à mon travail de thèse et à ma formation de chercheure. Je remercie aussi Gaston Pineau, codirecteur de thèse, encadrant attentionné et enthousiaste, qui a accepté de s'impliquer en cours de projet dans mon aventure.

Toute ma gratitude va bien sûr et surtout aux équipes professionnelles des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier, ainsi qu'à leurs collaborateurs, qui se sont investis avec générosité et intérêt dans ce doctorat : Lyne Belisle, coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension ainsi que ses collaboratrices Hema, Safina et Meran ; Lorraine Hudon, directrice du Centre de Francisation William Hingston ; Nicole Bastien, coordonnatrice du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest ; Philippe Robillard et Jean-Nicolas Desrochers, animateurs chevronnés du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest ; Paul-Antoine Troxler, coordonnateur du groupe Éco-quartier Peter-McGill et ses collaborateurs Étienne Morin, Geneviève et Philippe ; Mélanie Lapointe, intervenante communautaire du C.L.S.C. Métro.

Ce projet a également reçu le soutien de Diane André et Danielle Fortin, de la Ville de Montréal (division de l'environnement), qui ont porté un regard intéressé sur mon travail de recherche.

Je remercie les membres du Groupe de recherche en Écoformation (GREF) pour leur accueil chaleureux, leur disponibilité et leur générosité durant mes stages de recherche. Leur rencontre a été source d'inspiration et d'enrichissement. Merci en particulier à Dominique Bachelart, Christophe Andreux, René Barbier, Dominique Cottureau, Francis Lesourd, Pascal Galvani, Patrick Paul, Anne Moneyron, Gilles Roghe, Francis Le Garrec et Philippe Nicolas.

J'adresse mes remerciements à Réjeanne Cloutier, coordonnatrice aux cycles supérieurs, du Bureau des études de l'Université du Québec à Montréal et à Yann Aubin, du Service de la recherche de l'Université de Rennes 2 pour avoir facilité la mise en place de ma cotutelle de thèse entre leurs deux universités d'attache. Merci aussi à Christiane Gohier, directrice du doctorat en éducation, à Ginette Benoît et Annie Garand du secrétariat du doctorat en éducation.

Un grand merci à mon amie Estelle Desjardins dont la présence lumineuse a été essentielle au cours de ces dernières années de vie. Je remercie aussi David Eulry pour son support informatique (!) ainsi que tous mes amis pour leur encouragement, leur présence, leurs rires et les moments de « pause joyeuse » qu'ils m'ont permis de vivre tout au long de ce parcours de doctorat. Je pense en particulier à Aline Corbeaux et Manuel Brocq, Salah Ben Mehidi et Nathalie Lefaux, Dalila Bouguera et son amoureux, Isabel Perrault, Louise Théorêt, Xavier Leloup, Reine Côté et bien d'autres.

Mes remerciements sincères vont aussi aux membres de l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement pour leur complicité, et leur bonne humeur, qu'ils soient professionnels ou étudiants : Armel Boutard, compatriote énergique et plein d'humour; Francine Panneton, collaboratrice hors pair ; Lynne Dionne pour sa très belle énergie; Renée Brunelle et Tom Berryman pour leur amitié et leurs escapades nature, Marie Saint-Arnaud et Milagros Chavez pour leurs états d'âme ; Isabel Orellana, Samuel Montigny, Hélène Godmaire, Patrick Charland et Jean-Philippe Gingras.

Je remercie enfin le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH), le Fond Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC), la Fondation Desjardins et le Programme de bourses aux étudiants de doctorat de l'UQAM, qui ont facilité ma recherche par leur soutien financier.

Pour terminer, mes plus doux remerciements vont à Étienne van Steenberghe, pour sa tendresse et son attention de chaque instant ; à mes parents, Ginette et Bernard Villemagne pour leur soutien infaillible dans mes moments de découragement ; à Sandrine, Vincent, Marjolaine et Dominique Vernay, dont l'affection m'a accompagnée tout au long de ce doctorat.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	xv
LISTE DES APPENDICES	xvi
RÉSUMÉ	xvii
AVANT-PROPOS	1
L'enfance : la plaine écoformatrice	2
Vers l'âge adulte : formation et rébellion.....	3
Des projets d'environnement : des questions éducationnelles émergent	4
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE I.....	13
LA PROBLÉMATIQUE.....	13
1.1. Une problématique contextuelle : une crise plurielle.....	13
1.1.1. Les origines et les manifestations de la crise.....	14
1.1.2. Les fondements paradigmatiques de la crise	20
1.2. La problématique générale et les enjeux éducationnels associés	24
1.3. La problématique de recherche : la modélisation théorique d'un champ.....	28
1.4. La question, la finalité, les buts et les objectifs de recherche	33
CHAPITRE II.....	37
LA MÉTHODOLOGIE.....	37
2.1. Les orientations épistémologiques	38

2.2. Les choix méthodologiques : une recherche en deux volets	43
2.2.1. Le développement d'un modèle théorique	44
2.2.2. Les études de cas collaboratives	53
CHAPITRE III	72
LE CADRE THÉORIQUE.....	72
3.1. Une vision de l'éducation.....	74
3.1.1. Un choix de société, un choix pour l'éducation.....	74
3.1.2. Une éducation écosociale	77
3.2. L'environnement : territoires et communautés	80
3.2.1. Territoires	84
3.2.2. Communautés	92
3.3. L'éducation des adultes.....	100
3.4. L'éducation communautaire.....	117
3.4.1. Plusieurs conceptions de l'éducation communautaire	117
3.4.2. L'éducation populaire.....	123
3.4.3. L'éducation « locale »	129
3.4.4. L'action communautaire.....	130
3.4.5. L'éducation communautaire : enjeux et défis.....	17
4.4.6. Une proposition pour l'éducation communautaire	135
3.5. L'éducation relative à l'environnement	136
CHAPITRE IV	160
ÉTUDE DE CAS – LE GROUPE ÉCO-QUARTIER PARC EXTENSION.....	160
4.1. La description du cas.....	160
4.1.1. Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier et les problématiques associées	161
4.1.2. L'équipe du groupe Éco-quartier et sa mission	164
4.1.3. Deux pratiques d'éducation relative à l'environnement.....	166
4.2. L'analyse du cas.....	171
4.2.1. Analyse de la mission du Groupe Éco-quartier Parc Extension	172

4.2.2. Analyse des principaux repères conceptuels de l'équipe Éco-quartier.....	174
4.2.3. Analyse du concours de photographies de l'environnement	180
4.2.4. Analyse de l'activité du « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus.....	191
4.3. Bilan critique de l'étude de cas	201
CHAPITRE V	206
ÉTUDE DE CAS - LE GROUPE ÉCO-QUARTIER PRO-VERT SUD-OUEST	206
5.1. La description du cas.....	206
5.1.1. Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier et les problématiques associées	207
5.1.2. L'équipe du groupe Éco-quartier et sa mission	210
5.1.3. Deux pratiques d'éducation relative à l'environnement	212
5.2. L'analyse du cas	217
5.2.1. Analyse de la mission du Groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud Ouest.....	217
5.2.2. Analyse des compétences générales du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud- Ouest	220
5.2.3. Les principaux repères conceptuels de l'équipe Éco-quartier	222
5.2.4. Analyse de l'atelier d'initiation ornithologique.....	227
5.2.5. Analyse de « La fleur de l'âge », rencontre intergénérationnelle pour l'embellissement	233
5.3. Bilan critique de l'étude de cas	241
CHAPITRE VI	245
ÉTUDE DE CAS – LE GROUPE ÉCO-QUARTIER PETER-McGILL	245
6.1. La description du cas.....	245
6.1.1. Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier et les problématiques associées	246
6.1.2. L'équipe du groupe Éco-quartier et sa mission	248
6.1.3. Deux pratiques d'éducation relative à l'environnement.....	250
6.2. L'analyse du cas	254

6.2.1. Analyse de la mission du Groupe Éco-quartier Peter-McGill.....	254
6.2.2. Analyse des compétences générales du groupe Éco-quartier Peter-McGill	256
6.2.3. Analyse des principaux repères conceptuels de l'équipe Éco-quartier.....	257
6.2.4. Analyse de l'atelier d'initiation au lombricompostage.....	263
6.2.5. Analyse de la campagne « propreté » du centre-ville.....	269
6.3. Bilan critique de l'étude de cas	277
CHAPITRE VII	280
ÉTUDE DE CAS MULTIPLES	280
7.1. Le Programme Éco-quartier de Montréal en évolution : de sa définition municipale à son appropriation communautaire.....	281
7.2. Le contexte d'intervention des trois groupes Éco-quartier	288
7.2.1. « L'urbanité » montréalaise	288
7.2.2. Les logiques partenariales.....	289
7.3. Les équipes professionnelles des groupes Éco-quartier.....	292
7.3.1. La « mobilité » professionnelle.....	293
7.3.2. Les identités professionnelles	294
7.3.3. Des compétences en développement	297
7.4. Les principes clés de l'ERE en milieu communautaire urbain au sein des groupes Éco-quartier	399
7.4.1. Des visions du monde et de l'éducation	301
7.4.2. L'éducation relative à l'environnement.....	302
7.4.3. L'action communautaire.....	306
7.4.4. L'éducation des adultes	310
7.4.5. La communication interculturelle	311
7.4.6. Bilan de l'étude de cas multiples.....	314
CHAPITRE VIII	317
UNE ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT EN MILIEU COMMUNAUTAIRE.....	317
8.1. Dimension formelle d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire.....	317
8.1.1. Les champs notionnels contributifs	318

8.1.2. Les champs théoriques contributifs	323
8.1.3. Une définition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.....	329
8.2. Dimension axiologique d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire.....	332
8.2.1. Une vision du monde et de l'éducation pour l'ERE en milieu communautaire ...	332
8.2.2. Les finalités, buts et objectifs de l'ERE en milieu communautaire.....	333
8.3. Dimension praxéologique de l'ERE en milieu communautaire.....	336
8.4. Dimension explicative de l'ERE en milieu communautaire	342
CHAPITRE IX	348
DISCUSSION GÉNÉRALE	348
9.1. Éléments de discussion relatifs à la problématique de recherche	348
9.2. Éléments de discussion relatifs à la méthodologie de recherche.....	350
9.2.1. La méthodologie générale.....	350
9.2.2. Le volet théorique	350
9.2.3. Le volet empirique.....	352
9.3. Éléments de discussion relatifs aux résultats de recherche	357
9.4. Quelques conseils aux chercheurs.....	360
9.5. Quelques perspectives de recherche.....	362
CONCLUSION	365
RÉFÉRENCES.....	386

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire	32
Figure 2. Interdépendance des volets théorique et pratique de la recherche	38
Figure 3. Modélisation de la recherche	45
Figure 4. La stratégie générale de l'anasynthèse pour développer un modèle théorique	46
Figure 5. Carte conceptuelle de l'ERE en milieu communautaire	47
Figure 6. Vers une proposition théorique de l'ERE en milieu communautaire	50
Figure 7. Études de cas collaboratives	56
Figure 8. Types de communauté pour l'éducation communautaire	97
Figure 9. Repères conceptuels du groupe Éco-quartier Parc Extension.....	179
Figure 10. Modélisation du concours de photographies de l'environnement	184
Figure 11. Modélisation de la situation éducative - Concours de photographies.....	187
Figure 12. Modélisation de l'activité du « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neufs logements et plus	195
Figure 13. Modélisation de la situation éducative – Le « porte-à-porte » sur le recyclage...	197

Figure 14. Repères conceptuels du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest.....	226
Figure 15. Modélisation de l’atelier d’initiation ornithologique.....	229
Figure 16. Modélisation de la situation éducative - Atelier d’initiation ornithologique	231
Figure 17. Modélisation de « La fleur de l’âge »	237
Figure 18. Modélisation de la situation éducative de « La fleur de l’âge »	239
Figure 19. Repères conceptuels du groupe Éco-quartier Peter-McGill.....	262
Figure 20. Modélisation de l’atelier d’initiation au lombricompostage	265
Figure 21. Modélisation de la situation éducative - Atelier d’initiation au lombricompostage	267
Figure 22. Modélisation de la campagne « propreté » du centre-ville	273
Figure 23. Modélisation de la situation éducative – Campagne « propreté » du centre-ville.....	275
Figure 24. Les relations partenariales d’un groupe Éco-quartier	291
Figure 25. Les domaines de compétence en développement	297
Figure 26. Adultes, communautés et environnement.....	319
Figure 27. L’éducation relative à l’environnement en milieu communautaire	330
Figure 28. La situation éducative dans le cadre de l’ERE en milieu communautaire.....	341

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Ontologie, épistémologie et méthodologie de cette recherche	42
Tableau 2. Le volet empirique de la recherche : collecte de données	67
Tableau 3. Les objectifs de la campagne « propreté » du centre-ville	271
Tableau 4. Caractérisation comparée des trois groupes Éco-quartier	283

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

AIO	Atelier d'Initiation Ornithologique
ERE	Éducation relative à l'environnement
GREF	Groupe de recherche en Écoformation
MRCI	Ministère des Relations avec le Citoyen et de l'Immigration
PIEE	Programme International d'Éducation relative à l'Environnement
PNUE	Programme des Nations Unies pour l'Environnement
RESEQ	Regroupement des Services Éco-quartier
ROPASOM	Regroupement des Organismes pour les Aînés-ées du Sud-Ouest de Montréal
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

LISTE DES APPENDICES

APPENDICES - OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	370
Appendice 1. Grille d'analyse documentaire	371
Appendice 2. Guide d'enquête pré-exploratoire	374
Appendice 3. Guide d'entrevue semi-dirigée pour enquête exploratoire.....	375
Appendice 4. Guide d'entrevue semi-dirigée pour entretien en profondeur	377
Appendice 5. Grille d'observation participante	381
Appendice 6. Guide d'entretien pour entrevue de synthèse.....	382

RÉSUMÉ

Dans le contexte d'une crise plurielle qui affecte nos sociétés, il nous apparaît fondamental de transformer les réalités sociales et environnementales qui posent problèmes, en prenant appui sur la (re) construction du réseau de relations unissant les humains à leurs communautés d'attache et à leurs territoires de vie. L'éducation figure parmi les contributions pertinentes, de moyen et long termes, aux changements de visions du monde et de façons de faire que devraient envisager nos sociétés. L'éducation est ainsi conçue comme une activité politique, pour laquelle nous adoptons une posture essentiellement critique, propice à la remise en cause des idéologies néolibérales et des systèmes qui les portent.

Cette recherche se penche plus spécifiquement sur les questions d'éducation relative à l'environnement ancrées dans un cadre communautaire et urbain. Elle s'intéresse aux adultes qui, toujours plus nombreux dans les villes, font des choix déterminants pour les sociétés. Or, nous avons constaté un vide théorique relatif à « *l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire* », et ce, malgré l'existence de nombreuses pratiques éducatives s'inscrivant dans ce champ ; ces dernières sont le plus souvent peu conscientisées et systématisées. Notre recherche tente ainsi de contribuer au développement de ce champ théorique et pratique par l'élaboration d'un modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Le développement d'un tel modèle théorique prend appui sur une méthodologie de recherche articulée en deux volets : un volet théorique et un volet empirique. Ces volets interreliés et complémentaires permettent d'aborder notre objet de recherche dans sa globalité. Le volet théorique repose sur la stratégie générale de l'anasynthèse. Il consiste en l'analyse d'écrits théoriques relatifs aux champs constitutifs de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, soit principalement l'éducation des adultes, l'éducation communautaire et l'éducation relative à l'environnement. La synthèse théorique qui en résulte sert d'assise à la formulation d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire selon ses dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative.

Le volet empirique consiste en la réalisation d'études de cas collaboratives. Les cas d'études sont trois groupes communautaires en charge du Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal. Ces groupes communautaires ont collaboré à l'analyse en profondeur de leur organisation et à la caractérisation de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées le plus souvent auprès d'adultes-citadins habitant Montréal (Québec), ville cosmopolite de l'Amérique du Nord. Soulignons que le dialogue des études de cas collaboratives avec le volet théorique de la recherche contribue à informer et questionner les études de cas collaboratives. Par ailleurs, le volet empirique de la recherche, de nature collaborative, est conçu comme un processus *d'empowerment* et de

formation pour les collaborateurs de la recherche, favorisant des prises de conscience significatives relatives à leurs pratiques éducatives mais également relatives aux compétences développées dans le cadre de leur pratique professionnelle. Le dialogue entre le volet théorique et le volet empirique de la recherche contribue par ailleurs à questionner et améliorer le modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire émergeant du processus général de l'anasynthèse.

Au terme de cette recherche, il apparaît que l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire cherche à (re) construire la relation à l'environnement des communautés à travers un processus qui induit la construction et/ou la consolidation des communautés elles-mêmes. Les communautés présentent en effet un contexte favorable au développement d'un processus d'*empowerment* de leurs membres (particulièrement les adultes), qui suscite leur engagement dans des projets communautaires fondés sur des visions du monde partagées intégrant des préoccupations sociales, culturelles, communautaires et écologiques, mais aussi intégrant des valeurs de solidarité, de coopération, de participation et de responsabilité mutuelle entre les membres humains et non-humains de ces communautés. Une telle proposition s'inscrit essentiellement dans une perspective biorégionale et critique de l'éducation relative à l'environnement. Elle propose à l'adulte en tant qu'être relié aux autres membres de sa communauté, de (re) bâtir les fondements d'une société moins aliénante pour les humains et moins destructrice pour le vivant, en se réappropriant ses territoires de vie, en inventant de nouvelles façons, plus justes et plus écologiques, de les habiter et de les vivre.

Mots clés : Éducation relative à l'environnement – Éducation des adultes – Éducation communautaire – Modèle théorique – Étude de cas collaborative

AVANT-PROPOS

*Chacun suit son chemin qui n'est pareil à aucun autre
et personne n'aboutit au même lieu,
ni dans la vie, ni dans la mort.*

René Barjavel

*Fouillez dans votre expérience,
il y a potentiellement de l'or.*

Anselm L. Strauss

Cette thèse constitue un défi que je me suis lancée. Elle présente des liens étroits avec ma trajectoire de vie qui m'a conduite à mener cette recherche. Des sensibilités développées depuis l'enfance, des considérations et des aspirations personnelles, ainsi que des questionnements professionnels, ont en effet abouti à ma recherche de doctorat. Cette dernière, je ne peux le nier est intimement liée à mon passé, aux expériences « formatrices » qui ont modelé chacune à leur manière mon identité, identité qui se construit jour après jour.

Je reconnais aussi être porteuse de valeurs, de présupposés et je suis consciente de proposer une recherche qui n'est pas neutre. Je suis par ailleurs une femme blanche, occidentale, d'origine et de culture européennes, ce qui n'est pas sans influence sur ma vision du monde. À la lumière d'une certaine subjectivité, j'adopte un point de vue critique au regard des biais que pourraient introduire mes liens personnels avec la recherche. Toutefois, il ne s'agit pas de réprimer mes intuitions, mes propres théories et expériences ; il s'agit plutôt de les clarifier, de les réaffirmer ou s'il y a lieu de les remettre en question.

Ma sensibilité est la base de l'histoire que je suis capable de raconter. C'est une force sur laquelle je construis. C'est ce qui fait que je suis moi en tant que personne et en tant que chercheur. (...) La subjectivité est quelque chose dont il faut profiter plutôt que de chercher à l'exorciser. (Peschkin, 1992, In Maxwell, 1999, p. 60)

Je livre ci-dessous quelques éléments marquants de ma vie personnelle et professionnelle qui sont l'expression de ma subjectivité, et qui expliquent en partie ma sensibilité environnementale, mes préoccupations socio-environnementales et éducatives, mon engagement et ma motivation à contribuer, si humblement soit-il, au développement du champ de l'éducation relative à l'environnement.

L'enfance : la plaine écoformatrice

Née dans le Massif central en France, j'ai grandi dans une petite plaine étroite, bordée d'un côté par les Montagnes du Massif central, de l'autre par les Monts du Forez, et traversée en son centre, par un fleuve, la Loire. Cette Loire capricieuse, aujourd'hui harnachée par des barrages, oscillait il n'y a pas si longtemps entre des crues d'hiver charriant tout ce qu'elle trouvait sur son passage et de lentes déambulations estivales. La Loire déroule encore aujourd'hui son tracé sinueux et sablonneux traversant la plaine du Sud vers le Nord, un trajet qui ne fait que commencer pour ce jeune fleuve, dont la course se termine 800 kilomètres plus loin en se jetant dans l'Océan Atlantique.

De cette enfance, je garde de précieux souvenirs et le sentiment d'avoir été modelée par des paysages et des moments de vie : des après-midi aux bords des *gours* de la Loire, trous d'eau laissés par les anciennes carrières d'extraction de sable ; des heures de pêche à la ligne, l'œil attentif pour voir les fameuses *touches*, et pour avoir le plaisir de déguster une belle friture à la tombée du jour ; l'envol des hérons cendrés et pourpres dérangés lors de mon passage ; les champs de maïs et les blés dorés qui s'étendent sur les terres fertiles du lit mineur de la Loire ; et enfin, les pâturages bordés de haies où paissent les vaches laitières et où poussent les champignons des prés, « les rosés » que nous ramassions en famille à l'automne.

Au fil des saisons, avec son climat continental, la plaine nous livre ses printemps chatoyants et ses étés enveloppés de chaleur pesante. Un soleil de plomb et une lumière crue font rougeoier les terres granitiques de ce coin de pays ; la plaine nous enveloppe aussi de sa pâle

lumière d'automne, une lumière roussâtre, blafarde qui rend triste et nostalgique. Et l'hiver, cette même plaine se laisse fouetter par les pluies glaciales et habiller d'un froid humide. Champs lessivés, fossés inondés, un tel climat est favorable au développement de toutes sortes de mousses sur les murets, les maisons, dans les prairies et les sous-bois.

J'ai également le souvenir des longues heures dans le jardin familial, à désherber, à arroser les fleurs et les légumes du potager, à ramasser haricots, cornichons, tomates, salades, etc., mais surtout, pour ma plus grande joie, à cueillir fraises, framboises, cassis, groseille, menthe poivrée, ciboulette, laurier, thym citronné, basilic. Que d'odeurs et de saveurs dont je bénéficiais en primeur !

Ces impressions, ces paysages, ces moments de vie sont ceux d'une ruralité vécue au quotidien. Ils ont, je crois, contribué à mes choix et mes préférences à l'âge adulte.

Vers l'âge adulte : formation et rébellion

Sans entrer dans le détail de mon parcours scolaire, un intérêt de plus en plus marqué pour les sciences de la nature a été déterminant dans le choix d'orientation professionnelle. Cinq ans d'études orientées sur les questions d'écologie et d'aménagement du territoire ont finalement contribué à préciser la manière dont je pouvais arrimer mes intérêts et mes préoccupations sociales et environnementales à celle d'un quotidien professionnel.

Les questions d'environnement urbain ont particulièrement mobilisé mon attention. La ville est un milieu de vie que se partagent les citoyens, mais aussi toutes sortes d'espèces animales et végétales. Issue d'un milieu rural, j'ai appris lentement à aimer la ville, son bouillonnement, sa complexité, ses cultures. J'ai aussi découvert toute la force des initiatives communautaires qui se développent au sein des associations (groupes communautaires). C'est là, dans la mouvance associative, que j'ai souhaité vivre mes premiers engagements et ancrer mes premières expériences professionnelles entre *nature et culture*. Mes préoccupations

environnementales et mes revendications sociales avaient trouvé un « terrain d'expression » dans le mouvement associatif.

La période étudiante et surtout universitaire est celle de toutes les découvertes, d'une émancipation radicale et surtout d'un élargissement de mes horizons personnels par la lecture et les voyages. Elle est aussi celle de la prise de conscience de faire partie d'une génération que nous nous amusons entre amis à appeler « la génération sacrifiée » ! Une génération qui ne bénéficie pas des trente glorieuses, une génération qui doit prendre les responsabilités d'un monde en crise : désordre écologique, pauvreté, famine, insécurité, développement « sauvage », individualisme, terrorisme, nationalisme ethnique, racisme, etc. J'ai également pris conscience de vivre dans une société caractérisée par des rythmes accélérés de travail et d'échanges, par une précarité grandissante des citoyens et par une instabilité croissante des économies, etc. Anxiété, stress : danse de la vie ou course folle ? (Pineau, 2000) Peut-on encore rêver lorsque se profile un tel avenir ? J'ai choisi de rêver encore et de ne pas demeurer spectatrice d'une crise plurielle qui nous affecte à divers degrés. Je prends donc le parti de la Vie, en participant au développement d'un monde meilleur.

Des projets d'environnement : des questions éducationnelles émergent

Lors de mes premières expériences de travail, j'ai été responsable d'un projet sur la nature en ville fédérant des initiatives diversifiées développées par le milieu associatif (communautaire) d'une ville densément peuplée du Nord de la France. Deux objectifs généraux structuraient ma mission : 1) améliorer la qualité de la nature en ville pour les résidents ; 2) sensibiliser les résidents à la nature en ville par des interventions éducatives favorisant la découverte de cette nature. Un tel projet reposait sur un partenariat entre des associations (groupes communautaires), une municipalité et une instance régionale.

De cette expérience très formatrice pour une jeune professionnelle, impliquant plus spécifiquement la gestion d'un portefeuille de projets sur la nature en ville, divers questionnements ont émergé :

- Comment se fait-il que des projets associatifs de quartier développés pour les citoyens suscitent si peu d'intérêt de leur part ?
- Ces projets répondent-ils à des besoins exprimés par les communautés de quartier ?
- Comment susciter la participation des citoyens à des projets et comment faire pour qu'ils se les approprient ?
- Quelles sont les rapports, les relations entretenues par les citoyens avec leur milieu de vie, et en particulier avec la nature en ville ? Ont-ils développé un sentiment d'appartenance ?
- Quelles sont les approches, les stratégies possibles pour sensibiliser les citoyens à la nature en ville ?
- En quoi peut consister le développement d'une éducation à la nature en ville dans un contexte d'intervention non formel, urbain et multiculturel ?

Ces quelques questions sont les premiers balbutiements ayant stimulé tout d'abord une exploration personnelle des questions d'éducation relative à l'environnement en lien avec l'action communautaire.

Installée au Québec en 1997, j'ai fait ce que je pourrais appeler « deux rencontres heureuses » dont la conjonction a favorisé mon enracinement dans mon milieu de vie et a permis le mûrissement d'un projet de doctorat en éducation.

Il y a d'abord le Programme d'action environnementale Éco-quartier de la Ville de Montréal (Québec) que j'ai découvert dès mon arrivée à Montréal. Mon implication bénévole et curieuse dans un groupe communautaire en charge du Programme Éco-quartier m'a fait découvrir et comprendre un Programme proche de mes intérêts reliant à la fois des questions d'environnement urbain, de questions citoyennes, des préoccupations sociales et éducatives. Le Programme Éco-quartier a également retenu mon attention en raison de son approche

locale : les organismes communautaires chargés du Programme Éco-quartier rejoignent directement les citoyens dans leur milieu de vie, dans leur quotidien. Les citoyens n'ont pas à fréquenter des équipements municipaux d'éducation pour participer à des activités d'ERE (fermes pédagogiques, centres d'interprétation, musées)¹. Les actions éducatives du Programme Éco-quartier se déroulent en effet au niveau local en contexte « naturel » : elles tentent de mettre en jeu des problématiques socio-environnementales vécues par les Montréalais.

Le Programme Éco-quartier a ainsi constitué le lieu d'ancrage d'un premier projet d'intervention en éducation relative à l'environnement, développé dans le cadre d'une formation en ERE, le Programme court de 2nd cycle en éducation relative à l'environnement de l'UQAM. Cette inscription à ce programme de formation coïncide avec une seconde rencontre déterminante. Elle s'est poursuivie bien au-delà de la formation et s'est transformée en de riches collaborations. La découverte de la diversité des perspectives de l'éducation relative à l'environnement, la clarification de mes propres fondements, l'élaboration ma propre théorie en éducation relative à l'environnement, le développement d'un engouement pour la recherche et pour le travail de création qu'elle exige, sont des stimulations, des motivations qui lentement ont mené à la formulation de la présente recherche doctorale.

À la confluence entre l'écoformation de l'enfance et les questionnements socio-communautaires, environnementaux, éducationnels et même politiques, de nature personnelle et professionnelle, cette recherche, comme je l'ai affirmé, n'est pas neutre. Elle a été cependant menée avec toute la rigueur, toute l'éthique et l'intégrité que requiert un tel projet.

Je crois également que mes expériences de terrain ont conduit à développer une recherche qui se veut « utile » aux praticiens ayant des préoccupations éducatives semblables aux miennes. Le caractère collaboratif de cette recherche n'est pas étranger à ces préoccupations et à cette

¹ C'est le cas par exemple pour les Programmes des villes de Paris (PARIS-NATURE) et de Marseille.

volonté de proposer une recherche à la fois théorique et appliquée créant des ponts entre deux mondes, des entre-deux, des espaces de dialogue et de construction collective, mais aussi dépassant l'éternel débat d'une opposition théorie/pratique ou encore universitaire/praticien, par des aller-retour continus, favorables à un enrichissement mutuel.

INTRODUCTION

Les sociétés contemporaines traversent une crise plurielle sans précédent associée à la dégradation des conditions environnementales et sociales. La période actuelle que nous vivons serait même celle de la dernière chance pour l'Humanité (Suzuki, 2003) mais aussi pour bien des formes de vie. Cette recherche tente de contribuer à transformer ces réalités sociales et environnementales en prenant appui sur la (re) construction du réseau de relations qui unit les humains à leurs territoires de vie et à leurs communautés d'attache. L'éducation apparaît une contribution essentielle, à moyen et long termes, aux changements majeurs de visions du monde et de façons de faire que devraient envisager nos sociétés. L'éducation est reconnue comme une activité politique, en ce sens qu'elle peut aussi bien contribuer à perpétuer les idéologies et les systèmes qui les portent, qu'elle peut participer à les transformer, ce qui est la visée générale de ce travail de recherche.

Dans cette recherche, nous avons choisi de nous pencher plus spécifiquement sur les questions d'éducation relative à l'environnement ancrées dans un cadre communautaire et urbain. De plus, les adultes, vivant toujours plus nombreux en milieu urbain et effectuant chaque jour des choix déterminants pour les sociétés, sont apparus un public prioritaire en éducation relative à l'environnement. Pourtant, ce public est souvent négligé en éducation relative à l'environnement, en raison de la difficulté à le rejoindre et à le motiver du fait des réalités quotidiennes souvent complexes vécues par les adultes. Cette recherche tente de contribuer au développement du champ théorique et pratique de « *l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire* », pour lequel nous avons constaté un relatif vide théorique, et ce, malgré l'existence de diverses pratiques éducatives qui s'inscrivent dans ce champ. À titre d'exemple, à Montréal, les groupes communautaires en charge du Programme d'action environnementale Éco-quartier développent un ensemble de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qui méritent d'être explorées.

Cette recherche entreprend plus précisément de formuler une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, selon le modèle de la théorie éducative de Maccia (1966), repris par Legendre (2001). Une telle théorie consiste en la clarification de quatre dimensions complémentaires : 1) la dimension formelle qui définit les termes, qui clarifie les concepts et les notions clés associés à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ; 2) la dimension axiologique qui précise les finalités, les buts, les objectifs, les valeurs et les principes de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ; 3) la dimension praxéologique qui traite des modalités de mise en œuvre de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, de la logique d'action et des pratiques éducatives ; 4) et la dimension explicative qui fournit des informations complémentaires, des éclaircissements, des commentaires, des justifications relatifs à la proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire et ses dimensions formelle, axiologique et praxéologique.

Le Chapitre I expose la problématique contextuelle et générale de la recherche et en spécifie l'objet, l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous dressons notamment le portrait d'une crise plurielle, ses manifestations, ses origines mais aussi ses fondements paradigmatiques, pour mieux saisir les enjeux associés à la recherche. La question, les buts et les objectifs de recherche sont ensuite présentés en vue de mieux cerner le champ théorique et pratique en émergence de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Le chapitre II présente ensuite les choix méthodologiques de la recherche, cohérents avec des orientations épistémologiques interprétative et critique. Nous verrons qu'il s'agit d'une recherche de type qualitatif, menée selon une démarche inductive. Elle est articulée en deux volets interreliés, un volet théorique et un volet empirique, volets qui permettent d'aborder notre objet de recherche dans sa globalité. Le premier volet, théorique, vise à proposer des fondements pour une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Ce volet fait appel à la méthodologie générale de l'anasynthèse pour la construction d'une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Ce volet théorique s'enrichit de l'apport praxéologique des études de cas collaboratives qui

constituent le volet empirique de la recherche. Le volet théorique de la recherche contribue également à informer et questionner les études de cas collaboratives. Dans le volet empirique, précisons que les cas d'études sont trois groupes communautaires en charge du Programme d'action environnementale Éco-quartier. Ces derniers ont collaboré à l'analyse en profondeur de leur organisation et à la caractérisation de leurs pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées le plus souvent auprès d'adultes, citoyens et habitants d'une ville cosmopolite de l'Amérique du Nord, Montréal (Québec).

Le chapitre III présente le cadre théorique de la recherche. Il constitue l'un des extrants du volet théorique de la recherche, qui nous l'avons signalé, repose sur la démarche d'anasynthèse. Ce chapitre comprend une exploration en profondeur des champs théoriques et pratiques de l'éducation des adultes, de l'éducation communautaire et de l'éducation relative à l'environnement en vue d'élaborer un modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire situé au croisement de ces trois champs. Un tel cadre théorique s'est enrichi au fur et à mesure de l'avancement de la recherche en raison de la nature itérative de l'anasynthèse (boucles de rétroaction). Il s'est aussi et surtout enrichi des réflexions et des propositions émergeant du volet empirique de la recherche, qui ont contribué à introduire les dimensions de communication interculturelle et d'action communautaire aux trois principaux champs constitutifs initiaux de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Les résultats du volet empirique de la recherche sont ensuite présentés aux chapitres IV, V, VI et VII. Les études de cas collaboratives de ce volet permettent en particulier une caractérisation critique ainsi qu'une modélisation de plusieurs pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par les collaborateurs de la recherche. Ces études de cas collaboratives questionnent également le volet théorique de la recherche. Mais, elles apportent surtout « du concret » à celui-ci par la mise en lumière de propositions qui contribuent à enrichir la théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les chapitres IV, V et VI présentent d'abord successivement chacune des études de cas des groupes Éco-quartier Parc Extension, Pro-Vert

Sud-Ouest et Peter-McGill. Chacun de ces trois chapitres est organisé en trois parties, descriptive, analytique et synthétique-critique :

- La description du cas présente les caractéristiques clés du contexte d'intervention du groupe Éco-quartier ainsi que les principales problématiques sociales, environnementales et éducationnelles appréhendées. Le groupe Éco-quartier est ensuite brièvement dépeint des points de vue de la composition et de la dynamique de son équipe professionnelle et de sa mission, telle que se la représente l'équipe. Enfin, deux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par le groupe Éco-quartier et qui ont été caractérisées durant la recherche, sont brièvement résumées.
- L'analyse du cas porte sur plusieurs dimensions. D'abord, les représentations de la mission du groupe Éco-quartier en lien avec le contexte d'intervention font l'objet d'un examen critique. Les principaux repères conceptuels servant de fondement à l'intervention éducative et communautaire du groupe Éco-quartier sont aussi cernés et analysés. Ensuite, les principaux domaines de compétence nécessaires à la réalisation de leur mission sont mis en évidence. Enfin, chaque pratique d'ERE en milieu communautaire précédemment décrite, est caractérisée en profondeur : la stratégie générale d'intervention choisie, les finalités, les buts et les objectifs, le séquençage de la pratique, les caractéristiques de la situation éducative, les principales approches éducatives ainsi que les principaux domaines de compétence nécessaires à son développement, sont présentés et discutés. Une modélisation critique de chaque pratique sous la forme d'un schéma synthèse met en évidence les caractéristiques clés de chacune et contribue à mettre en évidence les forces et les faiblesses des pratiques explorées.
- Pour conclure chaque étude de cas, un bilan critique est effectué. Il présente en synthèse les aspects marquants de chaque cas ainsi que les forces et les faiblesses de l'ERE en milieu communautaire telle qu'elle est développée par chaque groupe Éco-quartier. Ce bilan introduit une dimension temporelle fondamentale à ce type de recherche, menée de façon collaborative. Il met l'accent lorsque nécessaire sur les changements et, ou les

modifications survenus au sein des groupes Éco-quartier en cours ou en fin de recherche, changements induits pour certains, directement par le processus de recherche.

Le chapitre VII présente enfin les points clés de l'étude de cas multiples réalisée à partir de l'analyse croisée des trois études de cas spécifiques présentées aux chapitres IV, V et VI. Plusieurs dimensions d'analyse ont émergé et sont exposées : l'évolution du Programme Éco-quartier depuis sa création et son appropriation par les groupes Éco-quartier ; les caractéristiques du contexte d'intervention des groupes Éco-quartier ; les particularités des équipes professionnelles des groupes Éco-quartier ; et enfin, les principes clés d'une ERE en milieu communautaire spécifique aux groupes Éco-quartier.

Au chapitre VIII, nous formulons une proposition théorique pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en lien avec notre premier objectif de recherche qui poursuit la clarification des éléments formel, axiologique, praxéologique et explicatif d'une telle théorie. Ce chapitre présente en quelque sorte l'aboutissement de nos travaux de recherche présentés dans l'ensemble des chapitres précédents qui concernent les volets théorique et empirique de cette thèse. Il résulte d'un processus de modélisation intégrant l'analyse croisée des résultats des volets théorique et empirique de la recherche.

Au chapitre IX, nous proposons des éléments de discussion relatifs au processus de la recherche elle-même, à la problématique de recherche, à sa méthodologie et aux résultats obtenus. Il s'agit, entre autres, de mettre en évidence les apports de cette thèse mais aussi ses limites. Nous aborderons, enfin, les perspectives de recherche consécutives à cette trajectoire de doctorat.

La conclusion rappelle le processus général de la thèse et met l'accent sur les principales contributions de celle-ci, en lien avec l'élaboration d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

*Il y a lieu de tempérer le pessimisme de la raison
par l'optimisme de la volonté.*

Antonio Gramsci

*Si je ne peux pas danser dans votre révolution,
alors je ne viens pas.*

Emma Goldman

Dans ce chapitre, nous explorons d'abord le contexte général de notre recherche, celui d'une crise plurielle qui traverse nos sociétés. Cette dernière nous aide ensuite à mieux cerner notre problématique générale de recherche et les enjeux éducationnels qui y sont associés. Après avoir défini notre problème de recherche, nous précisons enfin la question, les buts et les objectifs de recherche de ce projet doctoral dont la visée générale est la modélisation théorique du champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

1.1. Une problématique contextuelle : une crise plurielle

Nous présentons les différentes facettes d'une crise plurielle, ses manifestations, ses origines et ses fondements paradigmatiques pour mieux comprendre le contexte général dans lequel nous inscrivons nos préoccupations de recherche. La compréhension d'une telle crise ne sert pas juste de toile de fond à notre travail. Elle nous aide à justifier les fondements et les caractéristiques d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire

favorisant la recherche et le développement d'alternatives paradigmatiques et stratégiques à une telle crise.

1.1.1. Les origines et les manifestations de la crise

Une crise plurielle d'envergure planétaire est pointée du doigt par de nombreux acteurs de la société civile, experts, universitaires mais aussi citoyens (Suzuki, 2003 ; Latouche, 2001 ; Cannan, 2000 ; Petrella, 1997) : « On ne peut plus nier les profondes dévastations qui touchent les fondements même de nos sociétés » (Petrella, 1997, p. 21). Cette décennie serait celle de la *dernière chance* pour l'Humanité d'éviter la totale destruction de la Terre (Suzuki, 2003) ou encore d'éviter *la grande implosion* préparée par l'Occident (Thuiller, 1995, *In* Latouche, 2001, p. 7). Cette crise sans précédent présente diverses manifestations, en particulier des symptômes écologiques :

- les changements climatiques. Nos modes de vie liés plus spécifiquement à la consommation de combustibles fossiles (en particulier le pétrole) et à la production de méthane, accroissent ce que l'on appelle l'effet de serre ;
- la dégradation des terres agricoles, l'érosion des sols, la déforestation, la désertification ;
- les pollutions de l'air, des sols, de l'eau associées aux activités industrielles, commerciales et domestiques ;
- l'épuisement de la faune halieutique et cynégétique, des ressources naturelles et la perte de biodiversité ;
- la pénurie d'eau associée à sa surconsommation et à la dégradation de sa qualité.

Cette crise dépeinte sous sa dimension environnementale est aussi de nature sociale, les questions environnementales et sociales étant étroitement liées. Or, si les liens entre environnement et économie sont aujourd'hui reconnus, les liens entre les questions sociales et environnementales ne sont pas toujours élucidés (Burch, *In* Camozzi, 1994). Pourtant injustices sociale, économique et environnementale vont souvent de pair (Hillman, 2002 ; Foley, 1994). Les crises environnementales intensifient les formes d'inégalité et menacent *le bien commun* (Cannan, 2000). Cette crise sociale se traduit par l'effritement du lien social et

des solidarités, et ce particulièrement dans les villes ; une portion toujours plus grande de la population mondiale est aux prises avec des problèmes de faim, de soif, d'épidémies et de guerres. Ce cocktail explosif du « sous-développement » (Ziegler, 2002) n'épargne pas non plus les populations des pays les mieux nantis où l'on constate un retour important de la pauvreté (Petrella, 1997, p. 26 ; Cannan, 2000 ; Rahmnema, 2001). Ce phénomène semble en contradiction avec la production jamais égalée de richesses et de biens pouvant satisfaire des milliers de fois, les besoins incompressibles de tous les êtres humains de la planète² (Ziegler, 2002). Ainsi, des écarts se creusent : alors que des populations luttent pour leur survie, d'autres aspirent à une qualité de vie individualiste et matérielle (Heller, 2003). La création de désirs et de besoins artificiels engendre donc de nouvelles dégradations écologiques et des inégalités sociales importantes (Cannan, 2000). D'où l'idée de contre-productivité des sociétés postmodernes énoncée par Illich (1970, *In* Finger et Asun, 2001, p.122). De plus, un cercle vicieux se met en place : l'érosion socioculturelle promeut la destruction écologique qui elle-même accélère l'érosion socioculturelle.

Comment expliquer une telle situation ? La mondialisation centrée sur une économie de marché capitaliste et sur une conception économique du développement, est désignée comme la principale responsable (Ziegler, 2002 ; Latouche, 2001 ; Rist, 2001 ; Goldsmith, 2001a ; Petrella, 1997). Concept à « la mode » dans toutes les sphères de notre quotidien, la mondialisation n'a pourtant rien de nouveau. Trois générations de mondialisation se sont succédées mettant en place les conditions de la mondialisation actuelle caractérisée par quatre grands phénomènes (Latouche, 2001) :

- La transnationalisation des firmes. Ce phénomène concerne le capital commercial, bancaire, industriel et provoque la segmentation des processus de fabrication, le démantèlement des économies locales, l'internationalisation de la division du travail et la disparition du travail lui-même.

² On peut supposer que ces besoins incompressibles concernent les besoins de manger et de boire, de se vêtir, d'un toit pour se protéger, de soins minimaux de santé, etc.

- L'affaiblissement des régulations étatiques à l'Ouest. La transnationalisation ne s'arrêtant pas aux frontières des États, on assiste alors à la privatisation de « tout ce qui est privatisable » (Petrella, 1997, p.16) et à une perte d'autonomie des systèmes politiques nationaux (Finger et Asun, 2001).
- L'effondrement de la planification à l'Est. La chute des économies socialistes laisse le champ libre à l'économie de marché, le marché des consommateurs et celui des ressources naturelles (Retallack, 2001).
- La mainmise de la finance sur l'économie. Des mouvements spéculatifs de capitaux universalisent, déracinent l'économie et engendrent ainsi une plus grande précarité des populations.

Une telle puissance des acteurs économiques privés et institutionnels est soutenue par le développement de la technologie qui accélère et favorise le contrôle instantané des capitaux (Mander, 2001 ; Latouche, 2001). Le projet de société occidentale est ainsi imposé à toute la planète (Ziegler, 2002 ; Mander, 2001 ; Shiva, *In* Latouche, 2001 ; Noberg-Hodge, 2001a).

Dans ce contexte, on assiste à une économicisation et à une omnimarchandisation du monde, incompatible avec la protection de l'environnement et sa capacité d'accueil écologique (Retallack, 2001). Le *bien commun*, en particulier l'eau, le génome humain, le patrimoine animal et végétal mais aussi le secteur de la santé et l'éducation font l'objet de prédatons et de tentatives de monétarisation par des entreprises souhaitant se les approprier et les contrôler. « Le savoir est [ainsi] considéré comme propriété et pouvoir » (Berry, 2001, p. 423).

Une seule conception du monde domine, celle du libéralisme économique le plus étroit. Une telle mondialisation détruit ainsi le politique à tous les niveaux. L'État-providence n'est plus et le citoyen impuissant, individualiste, perd le sens même de sa vie (son histoire, ses origines, sa culture). Il renonce à ses droits et ses devoirs les plus fondamentaux. La mondialisation ne détruit pas seulement l'environnement, elle rejette aussi toute éthique économique et réduit la culture à une simple marchandise en l'uniformisant. En particulier,

cette culture monolithique disloque les cultures autochtones et les sociétés traditionnelles. Le *ciment* des communautés est menacé, soit les « valeurs, les croyances, l'histoire et les rituels partagés » (Suzuki, 2003, p. 210). Le marché se substitue à tout autre forme de régulation étatique, familiale, éthique, religieuse, culturelle (Latouche, 2001). Pourtant, le consumérisme ne remplace en rien les besoins psychique et grégaire des êtres humains. De cette perte de repères découle également la montée de crises identitaires et intégristes.

Le phénomène urbain est une autre caractéristique du monde contemporain, favorisé par la mondialisation. Résultant d'une volonté initiale « de maximiser les interrelations sociales » (Bureau, 1991, p. 72), ce phénomène n'est pas facile à saisir. Il prend de l'ampleur au point que la ville soit devenue le milieu de vie de plus 50% de la population mondiale³. Reflet de la société postmoderne, le milieu urbain est dépeint comme étant en mutation et plus généralement en crise. « Énergivore », « hétérogène », « inhabitable », tyrannisé par la voiture mais encore lieu de construction identitaire, territoire de l'imaginaire, lieu de multiculturalité telles sont quelques-unes des expressions utilisées pour le caractériser (Chalas, 2000 ; Monnet, 1999 ; Blanquart, 1997 ; Levy, 1994, *In* Blanquart, 1997 ; Dacchary, Escourrou, Rousselle et Thumerelle, 1996 ; Bureau, 1991 ; Raffestin, 1984). Pour mieux comprendre le milieu urbain, il est apparu pertinent d'explorer celui-ci du point de vue des différents champs théoriques et pratiques contributifs tels que les sciences de l'environnement, la géographie, l'urbanisme, la sociologie, etc.

Le milieu urbain peut d'abord désigner l'environnement urbain. Il peut être envisagé comme un éco-socio-système particulier (Goffin, 1999). L'approche écosystémique permet alors d'en explorer les composantes et la dynamique. Il correspond à un espace physique pluridimensionnel, bâti, construit et modifié par les êtres vivants qui l'habitent, les humains mais aussi la faune et la flore. Il est traversé par des flux d'énergie, et de matières de toutes sortes ; il est également parcouru par des flux plus immatériels d'informations. Ces échanges

³ Moyenne qui cache toutefois de grandes disparités entre États et régions du monde.

dont dépend sa vitalité, montrent en particulier sa dépendance vis à vis de l'extérieur de la ville, du reste du monde. Le milieu urbain est ainsi habité d'une dynamique incessante qui le structure autant qu'elle le déstructure et lui confère ou non une certaine harmonie ou qualité de vie pour ses habitants.

Comme phénomène spatial, l'espace urbain est en mutation. D'une organisation concentrique historiquement prévalante, le milieu urbain s'organise de plus en plus selon une logique réticulaire, le long des axes de communication (Blanquart, 1997). C'est là un point fondamental qui caractérise le mode de vie des citoyens occidentaux : la mobilité associée à l'automobile ; la dissociation des fonctions dans la ville ; le rétrécissement du monde sous l'impact des technologies de communication. La ville s'étale, incontrôlable. Elle devient cité-région et il est de plus en plus difficile de distinguer le centre de sa périphérie. Le lieu d'ancrage pour ses habitants se réduit le plus souvent au logement, carrefour de multiples flux (Blanquart, 1997). L'appartenance au milieu de vie serait-elle alors en perdition ?

Comme objet social, Monnet (1999) souligne que la ville est autant « autour » de l'individu « qu'à l'intérieur » de celui-ci. Elle est donc créatrice d'identités sociales et spatiales. Pour Haegel et Levy (1998), la ville est « une configuration sociale fondée sur la co-présence, c'est-à-dire sur l'association entre densité et diversité ». Elle rassemble une population hétérogène (Raffestin, 1984) façonnée aux couleurs du monde : les migrations humaines internationales lui donnent un caractère multiculturel. La proximité des citoyens est déterminante dans la socialité mais, paradoxalement, la ville est aussi créatrice d'isolement social, d'anonymat et de superficialité dans les relations humaines. L'Homme urbain se voit réduit à l'état de consommateurs, écrit Blanquart (1997). La ville n'est toutefois pas vécue de la même manière par tous ses habitants. Dans les rapports aux territoires du quotidien, se développent différentes manières d'habiter la ville (Chalas, 2000). Or, si l'on se réfère à Bureau (1997) selon lequel « on habite comme on marche, et plus on marche lentement, plus on habite », nombreux sont certainement ceux à se sentir étrangers de leur propre ville, parce qu'ils ne font plus que la traverser à toute vitesse. La ville est aussi porteuse de vie démocratique. Pourtant, Biehl (1998) voit dans la démesure urbaine, une explication à la faible participation citoyenne aux affaires de la cité. La gestion de cette cité, s'apparente

désormais à celle d'une entreprise : pour l'auteure, elle n'est ainsi pas le fruit d'une saine démocratie où les citoyens participent aux choix qui les concernent.

Enfin, pour Suzuki (2003, p. 39) « l'aspect le plus destructeur de la ville est la rupture profonde qui s'y opère entre les humains et la nature ». Coupés de leurs racines, les citadins oublient qu'ils sont tributaires biologiquement de cette nature sans laquelle ils ne peuvent survivre et à laquelle ils appartiennent. Cette « rupture » n'est pas seulement « horizontale » c'est-à-dire entre l'humain et la nature, nous la jugeons également « verticale », en raison d'une difficile compréhension des relations entre les questions globales et le vécu local.

Le rythme effarant auquel notre espèce s'est convertie en créature urbaine s'est accompagné d'une détérioration du tissu social qui assurait sa cohésion. La consommation a pris la place de la citoyenneté comme principal mode de contribution individuelle à la santé de la société. Des objectifs économiques plutôt que sociaux, dictent les politiques des gouvernements et des entreprises. (Suzuki, 2003, p. 213)

La ville ainsi dépeinte, avec ses concentrations d'industries, de pollutions et d'aliénation sociale, apparaît quelque peu malsaine et démoniaque au regard de la campagne ou de la nature qui sont idéalisées. Pourtant, la ville peut être à la fois refuge et espace de liberté pour certaines minorités et certains mouvements progressistes (Heller, 2003). « L'air de la cité rend libre » rappelle le vieil adage cité par Biehl (1998). Lieu d'émergence et de croisement de cultures, lieu d'ancrage des luttes locales et mondiales d'ordre social, environnemental ou culturel, lieu de construction et d'échanges d'idées, la ville peut aussi offrir aux citadins un contexte favorable à l'émergence, sous leur impulsion, d'une nouvelle urbanité.

Le milieu urbain montréalais est le lieu d'ancrage de notre recherche. Rassemblant près de 47% de la population de la province du Québec⁴, la métropole montréalaise est aussi la

⁴ 3,42 millions de personnes à Montréal sur 7,23 millions d'habitants au Québec, Recensement 2001, Statistique Canada. http://geodepot.statcan.ca/Diss/Highlights/Page8/Page8_f.cfm

principale ville multiculturelle québécoise puisqu'elle accueille la majorité des nouveaux immigrants de la Province qui représentent 17% de la population montréalaise (Barrette, Gaudet et Lemay, 1996, p. 70). Plus qu'un contexte, la diversité culturelle de la population montréalaise mais aussi la diversité des cultures urbaines qui se développent en milieu urbain, sont des caractéristiques dont il faut tenir compte lors du développement de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

1.1.2. Les fondements paradigmatiques de la crise

Cette crise plurielle, puisant ses origines dans les choix de développement privilégiés par nos sociétés, présente des fondements philosophiques qui mettent en lumière la complexité de la situation. Nous avons choisi de focaliser notre attention sur la relation Homme - Nature. Il se serait produit une rupture entre l'Homme et la Nature (Suzuki, 2003) mais aussi entre les Hommes et entre les Sociétés (Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme, 1997). Mais peut-on réellement parler de rupture au sens de rompre ou d'interrompre ? Conscient ou non conscient, ignoré, refoulé ou refusé, cette relation demeure. La nature est « notre sol matriciel » (Farago, 2000). Ce qui varie en revanche c'est le *filtre culturel* (Pepper, 1989) à travers lequel nous élaborons notre représentation de la relation Homme - Nature. Nous proposons d'explorer brièvement cette relation selon trois principales perspectives idéologiques rencontrées, étant donné leur influence sur nos choix de sociétés. Les deux premières sont fondées sur des rapports de domination Homme - Nature, la troisième repose sur un désir de coopération. Ces trois perspectives, Heller (2003) les relie à trois désirs de nature : un désir capitaliste « de posséder tout ce qui représente la nature », un désir romantique et idéalisé de la nature, et un désir social de nature exprimant un désir de relations sociales et de cohérence écologique.

- La relation de domination et d'exploitation de la Nature par l'Homme caractérise la société moderne occidentale. Fondée sur des principes abstraits et rationnels de la science mais aussi sur une réalité dite objective, la pensée humaine dissocie esprit et matières, raison et émotion/imagination, objet et sujet (Suzuki, 2003 ; Cottureau 2001b ; Pepper,

1989). Cette société moderne, valorisant le savoir comme pouvoir, réalise la finitude de la planète et l'éphémère de la vie humaine. Rejetant toute spiritualité et toute socialité cette société fondée sur la consommation connaît un malaise : quel sens donner à la vie humaine ?

- L'appréhension « romantique » de la Nature s'inscrit en réaction opposée à la relation destructrice de domination que nous venons de décrire. Fondées toutes deux sur le savoir scientifique, ces deux conceptions en font pourtant chacune une interprétation différente. Dans l'interprétation dite « romantique », l'humain fait partie de la Nature et entretient avec elle un rapport de réciprocité. Cette perspective, radicalisée par certains mouvements environnementalistes, énonce la primauté de la Nature sur l'Homme et porte un regard nostalgique sur le passé et les sociétés traditionnelles. « La Nature spiritualisée et romantique est (...) une innocente martyre » de l'Humanité, son bourreau (Heller, 2003, p.184). Pour Bookchin (1993), on se trompe de cible. Ce sont les institutions dirigeantes qui sont responsables de la destruction de la Nature et non les populations qui ont perdu tout pouvoir politique. Poussée à l'extrême, cette conception de la relation Homme - Nature peut engendrer des effets pervers : le prix à payer pour protéger la Nature n'est-il pas parfois celui de profondes injustices sociales ? (Cannan, 2000). Bookchin (1993) critique aussi le caractère insidieux d'un biocentrisme pouvant devenir antihumaniste. Il critique en ce sens certains principes adoptés par les partisans du mouvement de la *Deep Ecology*. Pourtant, un tel mouvement tente d'adopter une vision large de la problématique socio-environnementale contemporaine et d'y apporter des solutions de long terme. La *Deep Ecology*, prenant appui sur l'*écophilosophie* de Arne Naess, nous encourage à apprécier et à respecter la Nature comme la vie humaine pour leur valeur intrinsèque (Naess et Jickling, 2000 ; Drengson, 2000)
- Une troisième représentation de la relation Homme - Nature reposant sur la coopération, constitue une alternative plus réaliste mais aussi plus radicale pour jeter les bases d'une nouvelle société. Elle permet de sortir d'une vision duale où tantôt l'humain est un fléau, tantôt il est « le seigneur de la création » (Bookchin, 1993, p. 21). Inspirée par l'écologie sociale et l'éco-anarchisme de Bookchin, cette proposition nous invite à trouver les

origines de l'exploitation de l'environnement, dans l'exploitation de l'homme par l'homme, dans les relations de hiérarchie et d'oppression des sociétés humaines (Heller, 2003 ; Bookchin, 1993). Ce désir de relation « coopérative » entre l'humain et la Nature définit celle-ci comme un processus d'évolution naturelle dans lequel l'Humanité pourrait jouer un rôle libérateur en intervenant de manière créative dans les processus écologiques (Heller, 2003). L'évolution sociale s'inscrit d'ailleurs dans l'évolution naturelle (Bookchin, 1993, p. 56).

Il est temps que la nature redescende sur Terre, qu'elle devienne matière de nos vies aussi bien la foule des rues de notre quartier, l'eau qui nous sert à laver nos vêtements, les gratte-ciel et le conduit de cheminée, que les plantes, les animaux et tous les êtres avec qui nous partageons cette planète. (Heller, 2003, p. 241)

Dans cette perspective, le principe d'évolution naturelle replace l'Humanité dans sa relation historique et évolutive avec les autres espèces : elle n'est plus au-dessus de la Nature, ni au-dessous. Une telle évolution, vers toujours plus de complexité, de subjectivité, de différenciation, traduit une capacité infinie d'innovation (autant destructrice que créatrice) de la Vie. Cette conception nous permet de croire encore en l'Humanité et en son potentiel de création d'une société plus humaine et plus écologique reposant sur les principes d'une démocratie participative directe « permettant aux citoyens d'entrer en relation de créativité et de coopération avec les processus naturels » (Heller, 2003, p. 187).

Ainsi, « l'écologie de la vie quotidienne » (Heller, 2003, p. 241) intégrant des dimensions sociales, politiques et culturelles, appelle chacun d'entre nous à remettre en question les institutions politiques, économiques, sociales existantes et à participer à la reconstruction de sociétés démocratiques plus humaines et plus écologiques fondées sur des communautés coopératives, créatives et politisées, animées par un désir de qualité de vie pour tous, et partageant les valeurs d'entraide, de participation, de solidarité et d'empathie (Bookchin, 1993, p. 40). Il s'agit selon Bookchin, (1993, p.19) d'un appel à une éthique environnementale du « grand bien » ou de la plus grande vertu et non du « moindre mal ». Illich (1971) s'inscrit aussi dans cette contestation des institutions dirigeantes qui selon lui

substituent les valeurs humaines à des rapports de service. Une telle confusion nous engage dans une issue fatale : « Nous allons aussi bien vers la pollution du milieu physique que vers la ségrégation sociale, tandis que nous accable le sentiment de notre impuissance » (Illich, 1971, p. 11).

Ce désir de société écologique potentiellement « révolutionnaire » (Heller, 2003), nous semble constituer les fondements des mouvements de résistance globale et locale à la mondialisation, dont certaines propositions alternatives de société sont centrées sur la « relocalisation » (Ziegler, 2002 ; Goldsmith, 2001b ; Pepper, 1989), sans toutefois tomber dans les travers du *localisme*. Des principes unificateurs doivent être partagés par ces communautés, en particulier pour Heller (2003), ce sont les principes communs de la coopération, de la non-hiérarchie (entraide), de l'autodétermination et de la participation, etc.

Appuyée par des traités internationaux, cette société à construire redonnerait le pouvoir aux nations en matière d'économie et d'environnement (Ziegler, 2002 ; Noberg-Hodge, 2001b ; Retallack, 2001), mais surtout, elle redonnerait le pouvoir aux communautés locales, plus autonomes et plus responsables. Une réappropriation des dimensions, politique, sociale, écologique, économique et culturelle de leur quotidien permettrait alors aux communautés de réaliser les conditions d'un développement en fonction des spécificités de leur milieu, de réaliser un développement pensé en interdépendance et en coopération avec les autres nations et communautés. Pour Berry (2001, p. 440), le quartier et la communauté locale sont les points d'ancrage tout indiqué pour un travail responsable, qui redonnent sens au contact social. Ils sont également les points d'ancrage de notre recherche. Des nouveaux rapports entre les communautés, entre l'humain et la Nature, mais aussi entre l'humain et la Nation, restent donc à inventer (Ziegler, 2002 ; Noberg-Hodge, 2001b). Latouche (2001, p. 26) appelle à construire une postmodernité caractérisée par un dépassement critique qui ne nie pas le passé et le rationalisme. Une telle postmodernité propose un *réenchâssement* du technique, de l'économique dans le social et le local. Nous reconnaissons ainsi dans ces propositions, la perspective biorégionale (Nozick, 1992 ; Traina, 1995a) mais aussi critique (Robottom et Hart, 1993) appropriée à notre recherche.

Cette approche locale des questions socio-environnementales, nous verrons qu'elle est particulièrement prégnante dans les interventions des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier, qui ont collaboré au volet empirique de la recherche. Ces groupes Éco-quartier ont en effet en charge un territoire urbain de petite taille pour lequel ils développent une connaissance fine et dans lequel ils tissent des liens de collaboration avec les différents acteurs de leur communauté d'attache. Leurs interventions d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire sont donc ancrées dans le milieu de vie des citoyens et, ou plus largement dans leur quartier. Si ces pratiques éducatives se limitent au territoire d'intervention attribué par la Ville de Montréal, elles ne constituent néanmoins pas un enfermement : elles sont vécues en regard de perspectives environnementales urbaines voire planétaires plus larges.

1.2. La problématique générale et les enjeux éducationnels associés

Cette société économicisée que nous venons de dépeindre entraîne aussi des changements en éducation, changements envers lesquels certaines mises en garde et critiques sont formulées (Noberg-Hodge, 2001a ; Petrella, 2000 ; Delors, 1996). En particulier, le système capitaliste et néolibéral instrumentalise l'éducation, contribuant ainsi à maintenir le statu quo, à renforcer le pouvoir en place, l'idéologie dominante et à diffuser le projet de société occidentale à l'échelle mondiale (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Ilsley, 1992 ; Pepper, 1989 ; Carr et Kemmis, 1986 ; Taylor, 1984). Les écoles et les institutions scolaires n'ont ainsi souvent rien de « libérateur » ni de progressiste ; elles sont au contraire désignées comme principales responsables du maintien et du renforcement des inégalités sociales et culturelles (Timlinson, 1988 ; Illich, 1971 ; Bourdieu, 1966). D'ailleurs pour Illich (1971), l'éducation pour tous ne signifie pas un enrôlement des personnes dans des institutions scolaires mais bien de créer des sortes de réseaux d'échanges de communautés interconnectées. Soulignant aussi la perversité d'une éducation monoculturelle marchandisée, déconnectée des réalités locales, Noberg-Hodge (2001) nous invite à porter un regard critique sur les nouvelles tendances qui caractérisent l'éducation : tendance à la privatisation, tendance au désengagement des états, tendance au renforcement des inégalités sociales et culturelles face

à l'éducation (Bélanger, 2001 ; Foley, 1994 ; Ilsley, 1992 ; Beder, 1992). L'éducation est donc un phénomène curieux, à la fois contrôlant et libérateur (Ilsley, 1992).

Ainsi, un changement de paradigme éducationnel s'impose (Follen et Clover, 1997) pour que l'éducation puisse jouer un rôle fondamental dans la création d'une société plus préoccupée des questions sociales, plus libre et plus écologique, en permettant aux individus, jeunes et moins jeunes d'apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble (Delors, 1996) en valorisant les dimensions éthiques, culturelles et critiques de l'éducation. L'éducation devrait préparer au changement (Delors 1996) mais aussi le favoriser. Selon Delors (1996), l'éducation est l'*utopie* nécessaire. Elle devrait permettre à tout être humain de reprendre la maîtrise de son propre destin et de devenir sujet actif de sa vie personnelle et sociale (Jeannerat et Rambaud, 1999) par une participation citoyenne accrue. L'éducation devrait ainsi contribuer à établir des liens entre les différentes « sphères » de la société.

L'éducation peut aussi être examinée dans son rapport au temps. Si le temps est « argent » dans une société capitaliste, il est aussi « espace de développement humain » (Pineau, 2000, p. 10) dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie. Reconnaître une dimension éducative à tous les temps de la vie est un « projet révolutionnaire en soi » selon Pineau (2000) puisqu'il « substitue au temps destructeur, un temps créateur permanent » (Pineau, 2000 p. 35). Proposer un « nouvel ordre éducationnel » est donc un projet ambitieux (Field, 2000, *In* Alheit et Dansien, 2002), à condition toutefois de ne pas se limiter à la perspective économique mais de lui attribuer une fonction plus large liée aux développements des multiples dimensions de la société, en particulier la santé, l'environnement (Edwards, 2000).

L'éducation tout au long de la vie invite aussi à reconnaître la diversité possible des environnements éducatifs, la pertinence des apprentissages qui y sont réalisés (Alheit et Dansien, 2000) et le partage nécessaire de la responsabilité en matière d'éducation en fonction des différents âges de la vie. Cette considération est particulièrement importante dans la mesure où les pratiques éducatives non formelles ne sont pas toujours reconnues à leur juste valeur. Dans le cadre de notre étude, ce sont les pratiques d'éducation relative à

l'environnement en milieu communautaire. Selon Pineau (2000), certains professionnels de l'éducation pensent en effet encore aujourd'hui qu'il ne peut y avoir d'apprentissage s'il n'y a pas d'enseignement et rejettent aussi le pouvoir éducatif de l'action vécue dans une perspective réflexive. Cette vision va ainsi souvent à l'encontre du mouvement communautaire (dont les groupes communautaires Éco-quartier font partie⁵) dont les stratégies d'éducation s'apparentent fréquemment à une animation socioculturelle ou pédagogique, à une éducation expérientielle, ou encore à une éducation émancipatrice inspirée du vécu et des préoccupations des apprenants dans leur milieu de vie. Field (2000, *In* Alheit et Dansien, 2002) n'affirme-t-il pas d'ailleurs que la meilleure école, c'est « l'université de la vie »?

La dimension temporelle est aussi importante dans notre recherche car nous nous intéressons aux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées principalement auprès d'adultes rejoints dans leur milieu de vie en tant qu'habitants montréalais. Dans ce cas, les pratiques éducatives des groupes communautaires se situent dans le champ de l'éducation des adultes (Bélanger, 2000), champ dont les limites dans le temps et dans l'espace sont aujourd'hui mouvantes. Edwards (1997, *In* Field et Schuller, 1999) compare d'ailleurs l'éducation des adultes aujourd'hui, à une lande peu familière.

De véritables sociétés éducatives sont en émergence reposant sur le principe de favoriser la capacité de dialogue critique et d'action des citoyens, pour l'amélioration de leur qualité de vie, et plus largement, pour favoriser leur intervention dans tous secteurs de la vie - économique, sociale, politique, culturelle et environnementale - etc. (ICEA, 2003 ; Bélanger, 2001, 1998 ; Field et Schuller, 1999). Ces sociétés éducatives questionnent la signification du travail, l'importance de l'économie, l'adéquation des systèmes éducatifs et le rôle des

⁵ Rappelons que ces groupes communautaires Éco-quartier sont les collaborateurs du volet empirique de la recherche qui consiste notamment en l'analyse et la caractérisation critique des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qu'ils ont eux-mêmes développées.

nouveaux savoirs⁶ (Alheit et Dansien, 2002 ; Bélanger, 2001 ; Pineau, 2000 ; Solar, 1995). Field et Schuller (1999) nous mettent toutefois en garde contre un glissement sémantique vers la notion de société éducative masquant l'absence de véritables changements paradigmatiques, structurels et pratiques en ce sens.

Dans les choix qui sous-tendent le concept de société éducative, deux alternatives se profilent donc, le statu quo et même le renforcement du type de société en place ou le changement (Coffield, 1999, *In* Field et Schuller, 1999) : souhaitons-nous une société plus compétitive, ou une société plus équitable, plus juste, plus sociale, plus solidaire et plus écologique ? Dans cette dernière alternative, il s'agit de resituer la place de l'économie dans les sphères de la société et non plus de la considérer comme une entité supérieure, sorte de finalité en soi de la société. Tel est là, le défi où l'éducation peut faire partie des stratégies invitant à redéfinir les visions et le rapport au monde des apprenants, via le développement d'un savoir contextuellement pertinent, de valeurs appropriées, d'un savoir-faire et d'un vouloir-agir de nature à transformer les réalités sociales et environnementales.

Dans le cadre de notre recherche, ces propositions pour l'éducation permettent d'envisager le rôle éducatif fondamental des organisations communautaires et du secteur éducatif non formel auprès des adultes dans la (re) construction du rapport à l'environnement et des rapports sociaux qui sont au cœur d'une nouvelle société. Ces organisations communautaires, souvent plus indépendantes et autonomes que la plupart des institutions éducatives, sont d'ailleurs les plus susceptibles d'adopter une vision radicale de l'éducation contribuant à transformer la société actuelle (Pepper, 1989). Mentionnons toutefois que le pouvoir de transformation de toute organisation éducative formelle ou non formelle dépend beaucoup de leur vision de l'éducation : s'agit-il d'éduquer au sens de *educare*, signifiant remplir, *Putting In* ? Freire (1983) parle alors d'éducation bancaire. Ou bien s'agit-il d'éduquer au sens de

⁶ Ces nouveaux savoirs dits « scientisés » caractérisent notre société basée sur l'information et la technologie.

educere signifiant mener hors de, conduire vers l'autonomie et la liberté, *Bringing Out* ? (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Jacquard, 1999 ; Pepper, 1989).

1.3. La problématique de recherche : la modélisation théorique d'un champ

Dans notre étude, l'éducation des adultes, l'éducation communautaire et l'éducation relative à l'environnement nous apparaissent comme des dimensions fondamentales de l'éducation pouvant contribuer à ces transformations profondes de la société qu'exige un changement de cap économique, politique, social et environnemental, et ce particulièrement lorsque les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire s'adressent à un public majoritairement constitué d'adultes interpellés dans leur communauté. Ces derniers sont en effet les citoyens, les consommateurs, mais aussi les décideurs d'aujourd'hui (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Clover, 1999). Ce public d'adultes requiert des stratégies éducatives spécifiques (Andrews, Camozzi, Puntenney, 1991), ce qui nous permet de croire que l'éducation des adultes peut contribuer de manière signifiante à l'établissement des assises théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Un tel champ demeure à ce jour peu ou pas développé du point de vue théorique bien que nous ayons identifié quelques pistes prometteuses. Ainsi l'expression *Community Adult Education* est employée par Pam Puntenney dans le contexte particulier d'un projet de protection de l'environnement nécessitant la collaboration active de tous les acteurs de la communauté concernée (Andrews, Camozzi, Puntenney, 1991, p. 34). Nous retrouvons aussi des préoccupations similaires à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire chez Hall et Clover (1997), chez Hill (2003) et Kapoor (2003) qui ont développé des pratiques et des principes clés liés à l'éducation relative à l'environnement populaire (*Environmental Popular Education*). Clover (1999) a également réalisé une thèse sur l'éducation relative à l'environnement des adultes où l'éducation populaire est une contribution à son cadre théorique. Nous croyons ainsi qu'il y a encore lieu à la fois d'élargir, d'enrichir et de préciser le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en croisant plusieurs champs contributifs, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation communautaire et l'éducation des adultes, dont les théories et

pratiques sont richement développées. Un tel projet constitue le cœur de notre recherche et est présenté dans les chapitres ultérieurs.

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, nous avons identifié trois principaux champs contributifs à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous les présentons ici brièvement dans le but de camper notre problématique. Toutefois, l'éducation des adultes, l'éducation communautaire et l'éducation relative à l'environnement sont explorées de façon plus approfondie au chapitre III présentant le cadre théorique de cette recherche.

- L'éducation des adultes est un champ d'étude en pleine effervescence en raison du rôle stratégique qu'elle est appelée à jouer dans le développement de sociétés éducatives. Ce champ demeure toutefois difficile à cerner puisque multidimensionnel mais aussi en raison du « nuage conceptuel » dans lequel l'éducation des adultes s'insère (voir figure 5 : la carte conceptuelle de l'ERE en milieu communautaire) (Finger et Asun, 2001 ; Bélanger et Federighi, 2001 ; Avanzini, 1996 ; Delefosse, 1996 ; Blais, 1995 ; Blais et coll., 1994). Le public adulte véhicule des problématiques spécifiques. Il est généralement situé dans une certaine tranche d'âge, plus ou moins arbitrairement entre 25 et 65 ans (Boutinet, 1998). L'adulte est caractérisé par la multiplicité de ses rôles sociaux et par la dévalorisation dont il est l'objet dans la société contemporaine. Être adulte n'est plus un statut désirable. Boutinet (1998) met en évidence l'évolution historique des représentations de l'adulte. De l'adulte comme statut, personnalité stable et « étalon de la société », l'adulte a ensuite été envisagé comme « perspective » en constante adaptation et évolution. La représentation dominante est aujourd'hui celle de l'adulte à problème, instable, marginal vivant des problèmes d'insertion professionnelle, de reconversion, d'instabilité familiale et d'isolement social. Ces adultes constituent le public majoritaire des groupes communautaires en ERE qui ont collaboré aux études de cas collaboratives de la recherche. C'est la raison pour laquelle il est convenu d'explorer l'éducation des adultes pour mieux en saisir la diversité des courants (Finger et Asun, 2001 ; Marchand, 1997) pour mieux saisir comment l'adulthood (Avanzini, 1996) influence les processus d'apprentissage et les pratiques éducatives développés pour et avec les adultes. Une telle

exploration nécessite aussi de s'attarder et de « revisiter » le rôle, les fonctions et les identités possibles de l'éducateur d'adultes (Gravé, 2002 ; Foley, 1994 ; Ilsley, 1992).

- L'éducation communautaire quant à elle puise ses racines dans la culture anglo-saxonne. Elle est un champ théorique et pratique aux multiples développements. Plusieurs typologies de l'éducation communautaire ont été recensées (Lovett, 1997 ; Jarvis, 1995 ; Brookfield, 1983), en particulier une éducation *avec, dans, ou pour* la communauté. Sans entrer dans le détail à ce stade de la recherche (puisque nous y revenons au point 3.4. de ce travail), nous envisageons préférentiellement l'éducation communautaire dans le sens d'une éducation *avec* la communauté (Lovett, 1997) s'appuyant sur l'action sociale et communautaire et contribuant au développement communautaire, c'est-à-dire à l'organisation de la communauté en vue d'établir son projet collectif. Une telle éducation met l'accent sur la capacité de l'éducation à rendre les apprenants plus conscients et critiques face à leurs conditions sociales, et plus enclins à transformer les réalités sociales de leur groupe d'appartenance. S'appuyant sur l'école de pensée de Freire (Jarvis, 1995 ; Freire, 1983), l'éducation communautaire possède une visée de transformation sociale et d'émancipation des personnes et des communautés vivant aliénation et oppression. Cette perspective semble appropriée pour élaborer un projet alternatif de société, fondé en particulier sur la capacité des pays et des communautés à garder ou reprendre le contrôle sur leur économie, leurs communautés mais aussi sur leur patrimoine naturel et culturel (Morris, s.d., *In* Mander 2001, p. 41). Reprenant les propos de Smith (1997, *In* Hall et Clover, 1997, trad. libre), selon lesquels « aujourd'hui, une attention particulière doit être portée à l'éducation communautaire comme véhicule de l'éducation relative à l'environnement », nous pensons qu'il y a tout lieu d'orienter notre étude sur la construction d'un champ situé au croisement de l'éducation relative à l'environnement et de l'éducation communautaire, qui nous permettrait de mieux comprendre, de remettre en cause ou d'enrichir les pratiques d'éducation relative à l'environnement des adultes développées par les organisations communautaires, en particulier celles des groupes en charge du Programme Éco-quartier de Montréal. C'est la raison pour laquelle nous partageons le principe selon lequel

L'éducation relative à l'environnement pour être signifiante pour les adultes dans leur milieu de vie de tous les jours, devrait reposer sur l'examen critique des questions écologiques [vécues par leur communauté] et de leurs liens avec les questions sociale, politique et économique. (Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1999, trad. libre)

- L'éducation relative à l'environnement (ERE) se penche sur notre rapport à l'environnement, sur la relation individuelle et collective que nous tissons avec notre environnement. Désormais reconnue en contexte d'éducation formelle via le mouvement international des réformes éducatives, l'ERE est pourtant surtout développée dans les contextes d'éducation non formelle, dont celui de l'action et de l'éducation communautaires / populaires. Si en contexte non formel, l'éducation relative à l'environnement bénéficie d'une grande vigueur et d'une diversité de pratiques et d'approches (Gough et coll., 2001 ; Dubé, 1997), elle demeure moins développée lorsqu'elle s'adresse aux adultes (Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1999 ; Andrews, Camozzi, Puntenney, 1991). De plus, l'ERE des adultes apparaît souvent limitée à la transmission d'information (Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1999). Or, s'il s'avère que les adultes sont parfois bien informés sur les questions environnementales, il apparaît qu'ils se sentent saturés d'informations non signifiantes ou non contextualisées. L'une des conséquences de cette situation est le développement d'un sentiment d'impuissance et même d'un désintérêt à toute forme de participation (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Arcury et Christianson, 1993). Ce constat s'explique entre autres en raison de la difficile connexion des problématiques mondiales présentées par les médias à leur agir quotidien.

Du point de vue des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, nous avons également constaté que ces dernières sont méconnues et peu explicites dans la littérature (Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1999 ; Andrews, Camozzi, Puntenney, 1991). Il nous est également apparu dans le cadre des études de cas menées avec la collaboration de groupes communautaires Éco-quartier (volet empirique de la recherche), que ces pratiques éducatives sont aussi « méconnues » de ceux qui les vivent : elles sont peu problématisées, peu systématisées et conscientisées.

Nous proposons ainsi de mieux cerner le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire reposant sur les principes, les théories et les pratiques de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation communautaire et de l'éducation des adultes. Le défi sous-jacent à cette construction théorique est d'associer différents courants de chaque champ en toute cohérence. Nous croyons également que le contexte urbain, souvent associé au développement de ce champ, influence de manière non négligeable cette construction théorique.

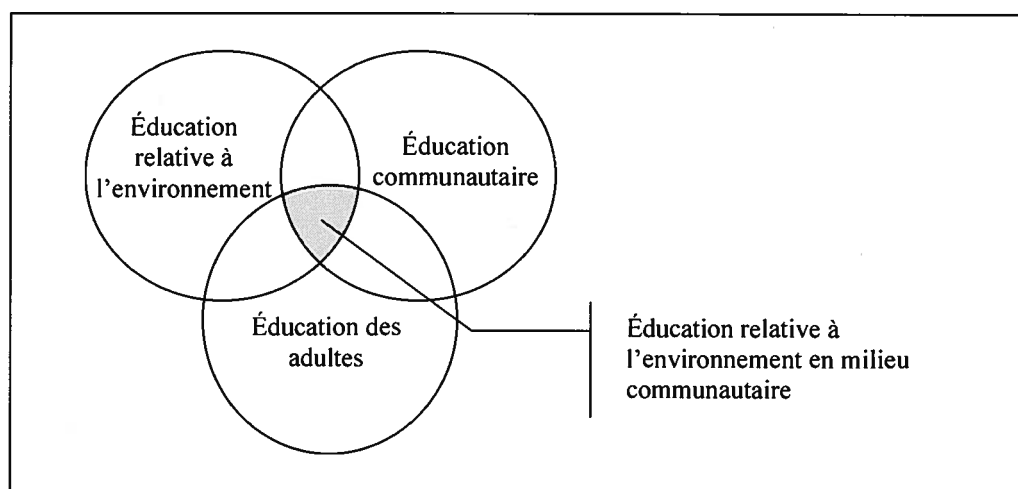


Figure 1. Le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire

Ce champ à construire est celui d'un cadre intégrateur plus riche pour l'examen critique et réflexif des questions interreliées d'ordre écologique, social, politique et économique vécues par les apprenants-adultes dans leur milieu de vie. À partir de leurs expériences, de leurs savoirs mais aussi de leur créativité, un processus de conscientisation individuel et collectif devrait conduire les citoyens à s'engager dans des actions de changement dans leur milieu de vie. Une telle dynamique devrait contribuer à recréer un désir social de nature (Heller, 2003), un désir collectif de construire une société libre et écologique, adoptant les principes de la démocratie participative, de non-hiérarchie et de qualité de vie pour tous. La dynamique de développement de projets participatifs devrait induire chez les apprenants un sentiment

d'appartenance à la communauté et au milieu de vie ; elle devrait favoriser le sentiment d'appartenance à la société civile mondiale. Une telle éducation devrait enfin encourager les citoyens à une réorganisation des institutions gouvernantes. Nous y reviendrons plus loin.

Comme le soulignent Clover, Follen et Hall (2000), Camozzi (1994) mais aussi Gough et coll. (2001), l'éducation relative à l'environnement des adultes est un champ où il y a eu jusqu'à maintenant peu de contribution théorique et pratique. Si certains auteurs s'inspirent de l'éducation populaire dans les propositions de l'éducation relative à l'environnement des adultes, les contributions à l'élaboration du champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire demeurent marginales. Pourtant les groupes communautaires centrés sur les questions d'éducation relative à l'environnement auraient tout intérêt à s'inspirer des pratiques favorisant l'engagement et la participation des populations développées par le mouvement de l'action communautaire et sociale (Cannan, 2000) ; les intervenants communautaires pourraient dans une optique d'enrichissement s'inspirer aussi des pratiques et des théories de l'éducation des adultes. L'ERE quant à elle est une invitation à repenser l'action et l'éducation communautaires dans une perspective plus holistique, puisqu'elle inclut celle des communautés *en relation* avec leur environnement. Parmi la diversité des approches et des stratégies éducatives possibles en ERE, certaines devront être identifiées ou développées pour le public adulte, contribuant ainsi également à préciser le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Ainsi, centrer notre recherche sur le développement de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire revêt une certaine pertinence pour la construction et l'avancement des connaissances en éducation puisque ce domaine est à ce jour peu exploré.

1.4. La question, la finalité, les buts et les objectifs de recherche

L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire est l'objet de notre recherche. Nous nous efforçons de contribuer au développement de ce champ des points de

vue théorique et pratique. Nous souhaitons en effet élaborer une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire à partir d'une modélisation théorique enrichie par l'analyse en profondeur et la modélisation de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées dans le cadre particulier du Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal. Un tel programme municipal contribue à l'éducation relative à l'environnement des citoyens en lien avec les problématiques environnementales spécifiques dont la Ville de Montréal a la responsabilité. Nous présenterons de façon plus détaillée ce Programme au chapitre II de la thèse.

Notre recherche comprend ainsi deux volets de recherche, l'un théorique et l'autre empirique, qui auraient pu chacun constituer une recherche en soi. Leur association est pourtant fondamentale puisque chaque volet explore une dimension complémentaire de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, soit d'une part les fondements théoriques et d'autre part, les pratiques éducatives associées à notre champ de recherche. Le volet théorique prend appui sur l'anasynthèse, stratégie générale de recherche. Cette dernière intègre en son sein le volet empirique reposant sur une stratégie spécifique, celles des études de cas menée selon une démarche collaborative. Le volet théorique et le volet empirique de la recherche sont en dialogue constant : le volet théorique de la recherche informe et questionne le volet empirique et inversement, le volet empirique enrichit la théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, essentiellement du point de vue praxéologique. Les deux volets nous permettent ainsi de porter un regard d'ensemble plus riche sur le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Nous cherchons ainsi à répondre à la **question générale** de recherche suivante : quels éléments d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire peut-on induire de l'exploration des principaux champs théoriques contribuant à la constitution de ce champ et de la caractérisation critique de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées dans le cadre du Programme Éco-quartier de Montréal ?

Notre recherche a pour **finalité** générale de contribuer à l'amélioration du rapport à l'environnement par l'enrichissement des fondements et des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Les **buts** poursuivis par la recherche sont les suivants :

- Contribuer au développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, situé au croisement des champs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation communautaire et de l'éducation des adultes.
- Mieux connaître et comprendre les pratiques d'éducation relative à l'environnement de groupes communautaires intervenant auprès d'adultes-citadins, dans la perspective d'enrichir la dimension praxéologique d'une théorie⁷ en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

À cet effet, trois **objectifs** généraux de recherche ont été définis :

- Identifier et clarifier les principales dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.
- Caractériser dans une perspective critique et selon une démarche collaborative les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par trois groupes communautaires en charge du Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal.
- Mettre en évidence les caractéristiques les plus exemplaires, pertinentes ou novatrices des pratiques analysées, dans la perspective de leur transfert à une diversité de contextes et de problématiques socio-environnementales et dans la perspective d'enrichir la dimension

⁷ Rappelons qu'une théorie éducationnelle comprend des dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative ; le volet empirique de cette recherche contribue essentiellement à enrichir la dimension praxéologique de la théorie en construction, celle de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

praxéologique d'une théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Une telle recherche vise à proposer des assises théoriques au champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, qui prend ses racines dans l'éducation relative à l'environnement, l'éducation et l'action communautaires, et l'éducation des adultes. Ces assises prennent appui sur des écrits théoriques et des données empiriques. En effet, si l'on reconnaît implicitement qu'une organisation communautaire du domaine de l'ERE intervient différemment d'une institution scolaire ou privée, il y a lieu de cerner et de clarifier les dimensions spécifiques de l'intervention éducative en milieu communautaire. Il s'agit ainsi de proposer un modèle théorique mettant en évidence les fondements éducatifs, les principaux concepts et les principales notions associées ainsi que les principes et les approches éducatives privilégiées de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Cette recherche, en particulier via son volet empirique, vise également la valorisation et l'amélioration des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par les collaborateurs de la recherche. En effet, la caractérisation en profondeur de certaines de leurs pratiques éducatives contribue à la modélisation de celles-ci, pouvant alors servir de sources d'inspiration à d'autres milieux de pratique. Une telle recherche concourt également à l'émergence d'un questionnement critique chez les collaborateurs, au développement d'un processus de conscientisation relatif à ces pratiques et, plus largement, relatif au travail professionnel des groupes communautaires qui œuvrent dans le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Cette recherche constitue ainsi un creuset de développement professionnel et de formation pour ses collaborateurs.

CHAPITRE II

LA MÉTHODOLOGIE

*L'espoir ne prospère pas dans l'apathie.
Les luttes pour l'espoir sont celles du pédagogue,
du philosophe, du politicien, et de tous ceux qui
comprennent les origines de l'apathie des
populations et même l'origine
de leur propre apathie.*

Paulo Freire

*Pour explorer le champ des possibles,
le bricolage est la méthode la plus efficace.*

Hubert Reeves

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les choix épistémologiques dans lesquels nous inscrivons cette recherche. En cohérence avec ces derniers, nos choix méthodologiques sont exposés et opérationnalisés. Rappelons que cette recherche vise la construction théorique et l'enrichissement pratique d'un champ, celui de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Pour ce faire, nous proposons une recherche articulée en deux volets étroitement reliés : le premier volet, d'ordre théorique, inclut en son sein un second volet de recherche, qui est d'ordre empirique. Le volet théorique consiste en l'analyse d'écrits théoriques selon la démarche d'anasynthèse afin de dégager les dimensions axiologique, formelle, praxéologique et explicative d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire selon le modèle de la théorie éducative de Maccia (1966), repris par Legendre (2001). Le cadre théorique qui résulte de ce volet théorique, contribue à informer et questionner le volet empirique de la recherche. Ce volet théorique est aussi enrichi et/ou questionné par les études de cas collaboratives du volet empirique qui apportent des informations et des réflexions d'ordre praxéologique (mais aussi certains éléments

d'ordre explicatif, formel et axiologique) contribuant à l'élaboration d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire. Les études de cas du volet empirique cherchent également : 1) à mieux comprendre la problématique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en situation réelle ; 2) à mettre en évidence la richesse de l'expérience éducative des groupes communautaires ; 3) et à porter un regard critique et réflexif sur les pratiques actuelles d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, en vue de les optimiser s'il y a lieu. Rappelons que les cas d'études sont trois groupes communautaires en charge du Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal (Québec) dont les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire sont explorées et modélisées.

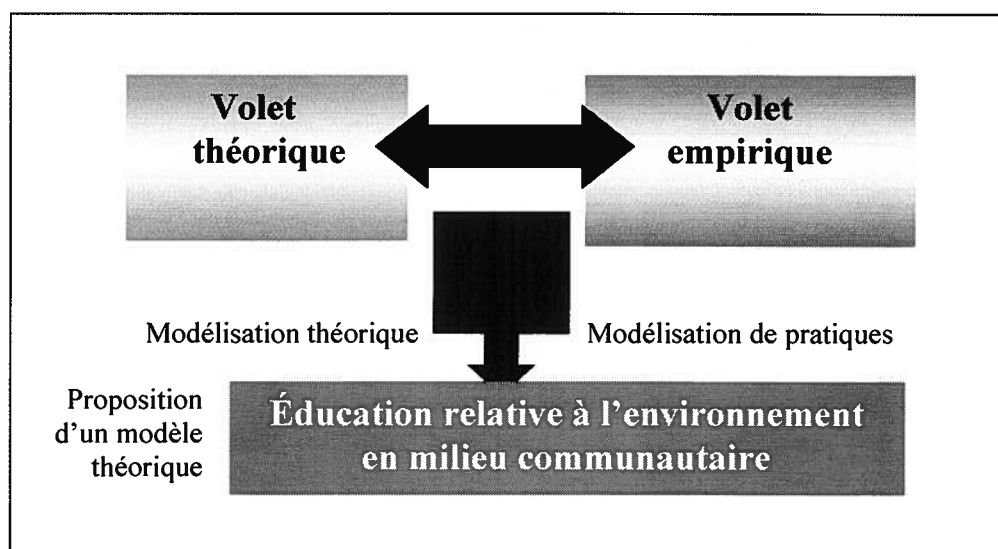


Figure 2. Interdépendance des volets théorique et pratique de la recherche

2.1. Les orientations épistémologiques

Cette recherche s'inscrit dans le cadre général des recherches en éducation. Elle poursuit une triple visée : une visée de développement théorique ; une visée de construction de sens à partir de données empiriques ; et une visée de changement relatif aux pratiques éducatives

- explorées. Cette visée de changement concerne également les praticiens collaborant à la recherche. Le processus de cette dernière est en effet envisagé comme un processus de réflexion et de questionnement critique mais aussi comme un processus formatif pour les participants. Les enjeux de la recherche sont donc sociaux, éducatifs, mais aussi stratégiques. Ce type de recherche est en quelque sorte une activité politique puisque nous adoptons une perspective critique qui remet en question des fondements mêmes de notre société.

- Le volet théorique de cette recherche propose, rappelons-le, le développement d'un champ encore peu développé, celui de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, à partir d'une analyse conceptuelle et d'une interprétation de textes conduisant à développer une première argumentation cohérente relative au champ exploré ainsi qu'une conceptualisation et une modélisation de ce champ (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Ce volet est enrichi par les résultats des études de cas collaboratives. Nous cherchons aussi à construire les éléments d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qui soient compréhensible, vraisemblable et utile (Maxwell, 1999) à la fois pour les groupes communautaires collaborant au volet empirique de la recherche et pour l'ensemble des praticiens de l'éducation relative à l'environnement intervenant en milieu communautaire auprès d'adultes.

- Contribuant à l'élaboration du volet théorique, le volet empirique de la recherche adopte une double posture interprétative et critique. La posture interprétative puise son inspiration dans les traditions de l'ethnographie (*Grounded Theory*) (Bouchard, 1993) et de l'interactionnisme symbolique (Finger et Asun, 2001) ; elle vise la compréhension des processus sociaux et éducationnels (Merriam, 1998) et des « expressions humaines » en général (Smith, 1992). Ainsi, les études de cas collaboratives que nous menons dans le second volet de la recherche s'appuient en partie sur l'analyse de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, qui sont appréhendées comme des « réalités » complexes, socialement construites. Nous cherchons à faire émerger des significations, à construire du sens à partir de données empiriques (qui constituent une partie de nos données) (Savoie-Zajc, 2000 ; Schwandt, 1994). Ces significations émergent d'une approche inductive (Mucchielli, 1996, p. 58). Choisir une posture interprétative, ce n'est pas seulement choisir des outils et

des techniques de collecte de données pertinents, c'est aussi pour la chercheuse adopter une épistémologie particulière ; c'est enfin reconnaître l'influence de ses propres valeurs et de sa subjectivité (Wignall, 1998 ; Schwandt, 1994). Le volet empirique de cette recherche est aussi une expérience de collaboration humaine fondée sur une épistémologie et une éthique appropriées faisant appel à l'intégrité de la chercheuse vis à vis de ses collaborateurs ainsi qu'à l'intégrité des collaborateurs eux-mêmes.

Nous adoptons également une posture critique. Telle que nous l'envisageons, celle-ci puise ses racines dans les travaux théoriques regroupés sous l'appellation « Théorie critique », qui selon Popokewitz (1995), poursuit le développement d'un monde meilleur par l'interrogation des structures dominantes en place. Toutefois, nous avons constaté qu'il n'y a pas une mais plusieurs théories critiques. Jusqu'à nos jours, plusieurs générations de chercheurs plus ou moins inspirés par l'école de Francfort, berceau de la Théorie critique, ont formulé une diversité de propositions, ainsi qu'une diversité de typologies faisant état des multiples courants de la Théorie critique (McLaren et Giarelli, 1995 ; Lather, 1992 ; Gibson, 1986). Kincheloe et McLaren (1994, p.139-140) ont tenté de mettre en évidence les points communs aux divers courants de la tradition critique : a) toute pensée sert de médiation entre les relations de pouvoir ; b) les faits ne peuvent être isolés des systèmes de valeurs et de l'idéologie dans lesquels ils prennent racine ; c) les relations entre le concept et l'objet, entre le signifiant et le signifié ne sont jamais stables et fixes ; d) le langage joue un rôle central dans la formation de la subjectivité ; e) l'oppression et les rapports de pouvoir qui caractérisent nos sociétés biaisent généralement les formes dominantes de recherche.

Dans le cadre de cette recherche, la perspective critique est socio-constructiviste et est axée sur la production d'un certain type de savoir soit un savoir socio-historiquement déterminé et qui possède une visée de transformation. Elle questionne en particulier la rationalité instrumentale des systèmes socio-politico-économiques en place (par exemple le capitalisme et le libéralisme actuel dont nous avons discuté au chapitre I). Nous retrouvons d'ailleurs cette rationalité instrumentale dans des stratégies d'éducation au recyclage, qui insistent sur « comment faire le recyclage » plutôt que sur la question du « pourquoi recycler ». La perspective critique questionne aussi les rapports de pouvoir, de domination et s'interroge sur

les « bénéficiaires » de tels systèmes (Tomlinson, 1988). Ces questionnements revêtent toute leur importance étant donné,

la paralysie de la critique du monde moderne. La non-conformité et la critique des systèmes socio-politico-techniques existants sont vues comme socialement inutiles ou menaçantes. (Marcuse, 1964, In Timlinson, 1988, trad. libre)

Ces propos formulés en 1964 nous semblent toujours d'actualité. Nous souhaitons ainsi dans notre étude non seulement comprendre (perspective interprétative) mais aussi favoriser la déconstruction des présupposés et des lieux communs ainsi que l'émancipation des personnes (à commencer par les participants à la recherche), deux dimensions critiques qui nous semblent fondamentales en matière d'éducation et de recherche.

La perspective critique invite les éducateurs à développer une pédagogie critique, un contexte d'*empowerment*, une conscience émancipatrice chez les apprenants visant plus largement une transformation de la société. Le contexte communautaire et d'éducation non formelle, qui est celui du développement des pratiques d'ERE que nous étudions dans le volet empirique de la recherche, est particulièrement propice au développement de « contre-publics » c'est-à-dire de groupes alternatifs adoptant un discours et des actions contestataires (McLaren et Giarelli, 1995 ; Fraser, 2003). Un tel contexte est aussi favorable au développement d'une pédagogie de la libération (Torres, 1995). La posture critique influence, il va de soi les propositions théoriques de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées dans cette recherche.

La perspective critique influence également le processus de recherche en lui-même dans la mesure où le principe de déconstruction invite le chercheur et les éventuels participants à cette recherche à déconstruire les réalités étudiées (Kincheloe et McLaren, 1994, p. 140; Pol Droit, 2001). Carr et Kemmis (1986, p. 31-44) attribuent aussi à la recherche critique en éducation la possibilité de mettre évidence, avec les praticiens, les distorsions reposant sur « des lieux communs ». Dans ce contexte, le rôle du chercheur est de créer les conditions d'une déconstruction des lieux communs afin de mieux reconstruire les réalités en question.

Il s'agit en particulier d'inciter les collaborateurs de notre recherche à devenir des praticiens plus réflexifs et plus critiques relativement à leurs pratiques éducatives et communautaires (Lecompte, 1995). Il s'agit également de créer les conditions d'une véritable collaboration introduisant des relations de confiance dans la durée entre la chercheuse et les collaborateurs, ne réduisant pas la recherche aux seuls intérêts du chercheur, et en la limitant à une relation superficielle de type « Hello – Good-Bye » décrite par Huberman (1991, *In* Lecompte, 1995, p. 95). La théorie critique revêt aussi sa pertinence pour les phases d'analyse et d'interprétation des données empiriques de notre projet de recherche, proposant de relier trois niveaux d'explication d'un même événement : le niveau personnel et interpersonnel, le niveau institutionnel et le niveau structurel. Bien que les théoriciens critiques revendiquent s'intéresser à ces trois niveaux, Gibson (1986) considère qu'ils se sont surtout penchés sur le niveau structurel.

Tableau 1. Ontologie, épistémologie et méthodologie de cette recherche

Ontologie (nature de la réalité)	<i>Relativisme</i> (interprétatif). La réalité n'existe qu'à travers des « filtres » socioculturels. <i>Réalisme critique</i> (critique). Une même réalité peut faire l'objet de significations différentes.
Épistémologie (nature du savoir)	Le savoir est socialement construit. Il est contextualisé et transférable à d'autres contextes (interprétatif). Le savoir est aussi socio-historiquement déterminé et possède une visée de transformation (critique).
Méthodologie (comment développer le savoir)	Recherche utilisant deux principales stratégies : - L'anasynthèse constitue la stratégie générale de recherche mais aussi la stratégie spécifique du volet théorique. - L'étude de cas multiples menée selon une approche collaborative est une stratégie spécifique s'intégrant au processus général de l'anasynthèse, tel qu'adapté dans cette recherche.

(Inspiré de Savoie-Zajc et Karsenti, 2000 ; Robottom et Hart, 1993 ; Carr et Kemmis 1986)

2.2. Les choix méthodologiques : une recherche en deux volets

Rappelons que la recherche est organisée en deux volets complémentaires et interreliés qui s'enrichissent mutuellement tout au long du processus de recherche : un volet théorique et un volet empirique.

Selon Gohier (1998), la recherche théorique « renvoie à l'axe de l'intentionnalité de la recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre et d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ». Sa spécificité est de présenter un caractère spéculatif. Parmi les divers types de recherche théorique identifiés par Sprenger-Charolles et coll. (1987), la démarche d'investigation retenue dans le cadre spécifique de cette recherche est celle du développement d'un modèle théorique. Reconnaisant comme Gohier (1998) que les « recherches de nature théorique entretiennent des rapports non seulement certains mais nécessaires avec la pratique éducative », le volet empirique de notre recherche vise à enrichir le volet théorique de données recueillies selon une démarche d'études de cas collaboratives. « La recherche de terrain [par rapport à la recherche théorique] viendra éventuellement en retour confirmer, infirmer, ou encore contribuer à transformer cette vision [théorique] avec des données factuelles » (Gohier, 1998). Sans constituer un cadre prédéfini pour les études de cas, nous reconnaissons que le volet théorique de la recherche peut aussi informer et éclairer la caractérisation des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire choisies dans le cadre des études de cas de la recherche, en particulier en suscitant et en orientant le questionnement critique, et en formulant d'éventuelles recommandations pour l'amélioration de celles-ci.

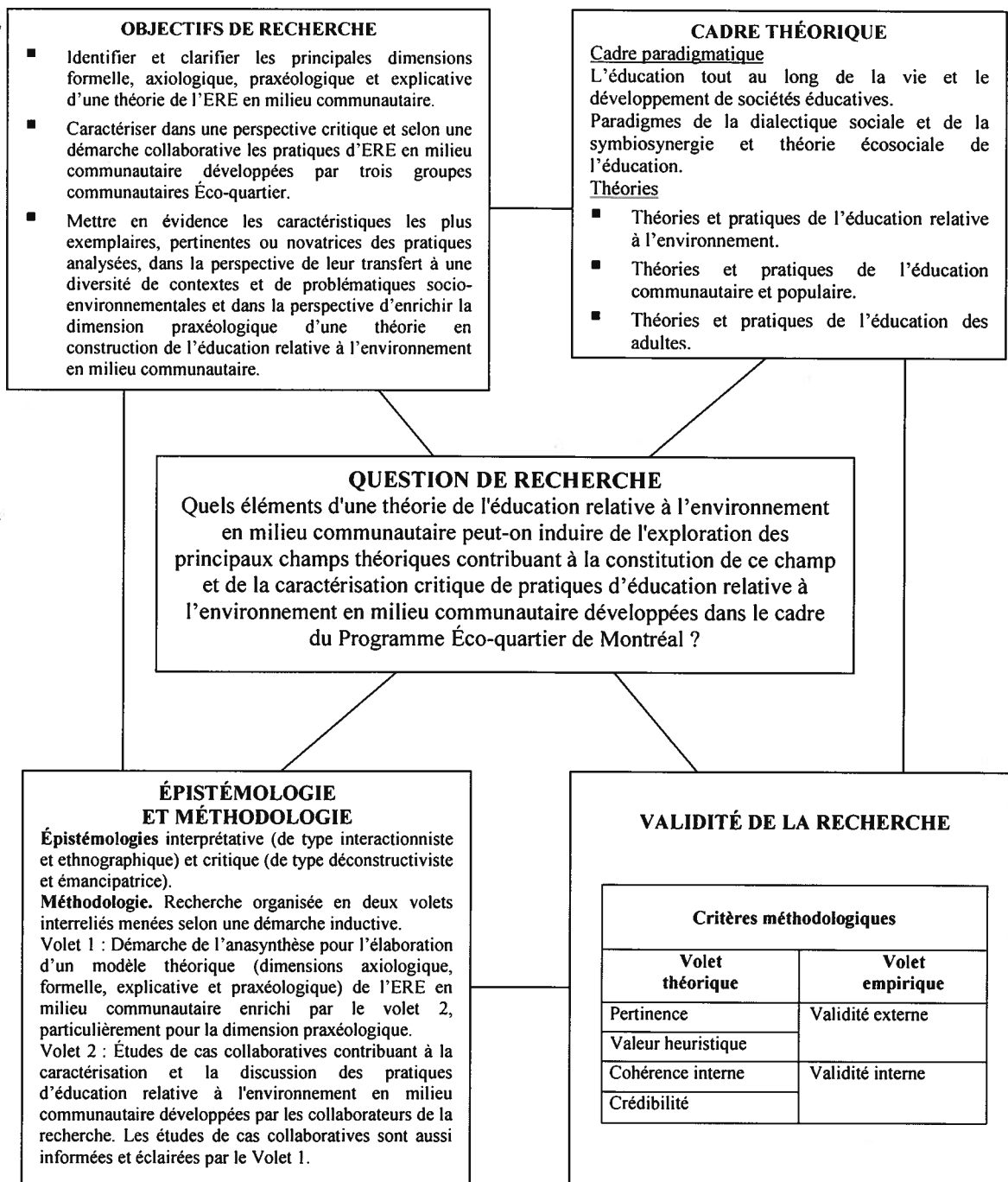
Ces deux volets contribuent ainsi ensemble à constituer un modèle théorique du champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, situé au croisement de l'éducation des adultes, de l'éducation communautaire et de l'ERE. Ce champ propose un cadre inspirant pour le développement des nouvelles pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, pour la valorisation ou l'amélioration des pratiques existantes et éventuellement pour la formulation de propositions de formation

adaptées aux éducateurs communautaires intervenant en éducation relative à l'environnement. La figure 4 présente une vision d'ensemble de la recherche, soit une modélisation de celle-ci.

2.2.1. Le développement d'un modèle théorique

Le volet théorique de la recherche repose sur le développement d'un modèle théorique, celui de l'ERE en milieu communautaire. Il poursuit ainsi l'objectif d'élaborer des contenus théoriques de manière à faire avancer les connaissances (AECSA, 1993, *In* Gohier, 1998). Il consiste en : 1) une analyse conceptuelle systématique des principaux concepts (et leurs interrelations) et des principales théories qui leur sont associées, constituant le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ; 2) un processus de conceptualisation menant à l'élaboration d'un modèle théorique de ce champ (Sprenger-Charolles et coll., 1987) ; 3) le développement d'un argumentaire cohérent donnant du sens à ce nouveau construit théorique, à savoir le modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire (Martineau, Simard, Gauthier, 2001). Un tel modèle présente une dimension spéculative non négligeable.

Dans cette recherche, nous nous appuyons sur la méthodologie générale de l'anasynthèse visant le développement de modèles théoriques. Précisons que l'anasynthèse est « un néologisme formé des mots analyse et synthèse qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle » (Sauvé, 1992, p. 24). Ce processus est de nature à permettre l'élaboration des éléments d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en s'appuyant d'une part sur des écrits théoriques recensés et analysés, et d'autre part, sur le volet empirique de la recherche qui contribue à illustrer, à enrichir, mais aussi à interroger les synthèses émergeant du volet théorique relativement aux aspects praxéologiques (voire explicatifs, formels et axiologiques) de la théorie en construction.



(Adapté de Maxwell, 1999)

Figure 3. Modélisation de la recherche

La démarche de l'anasynthèse (Legendre, 1993) est habituellement organisée selon les principales opérations suivantes : l'identification de la situation de départ, l'analyse de la situation de départ, la synthèse pour l'élaboration d'un pré-modèle, la validation ou la simulation du prototype, la rétroaction qui concerne l'ensemble de la démarche et la proposition d'un modèle optimal. Pour notre recherche, nous les avons regroupées en quatre principales étapes :

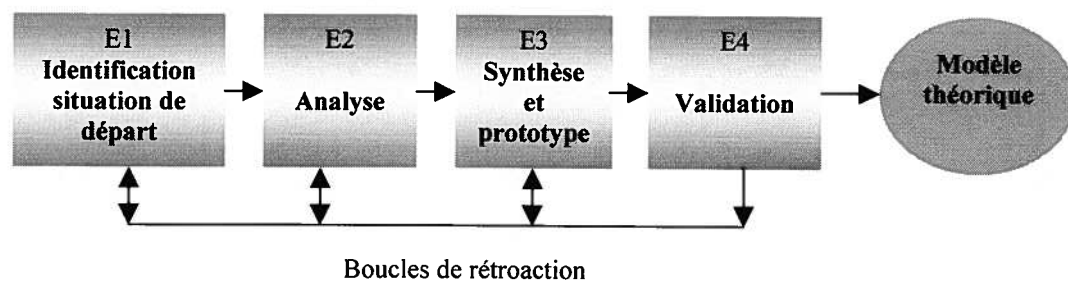


Figure 4. La stratégie générale de l'anasynthèse pour développer un modèle théorique

1. L'identification de la situation de départ

L'identification de la situation de départ repose d'abord sur la construction de la problématique de recherche. Le problème de recherche est aussi cerné. Il est ainsi constaté l'absence d'une proposition théorique satisfaisante pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire au regard des questions communautaires qui nous préoccupent. Nous avons certes identifié quelques propositions théoriques inspirantes pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire dont nous avons fait état dans la problématique et dont nous reparlerons au point 3.5. Toutefois ces propositions peu élaborées ne nous permettent pas de mettre en évidence l'existence d'une proposition théorique complète en ce sens, c'est-à-dire articulée selon les dimensions axiologique, formelle, explicative et praxéologique de la structure du modèle théorique de Maccia (1966). Nous avons alors procédé à l'élaboration d'une carte conceptuelle visant à cerner le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire (voir figure 5).

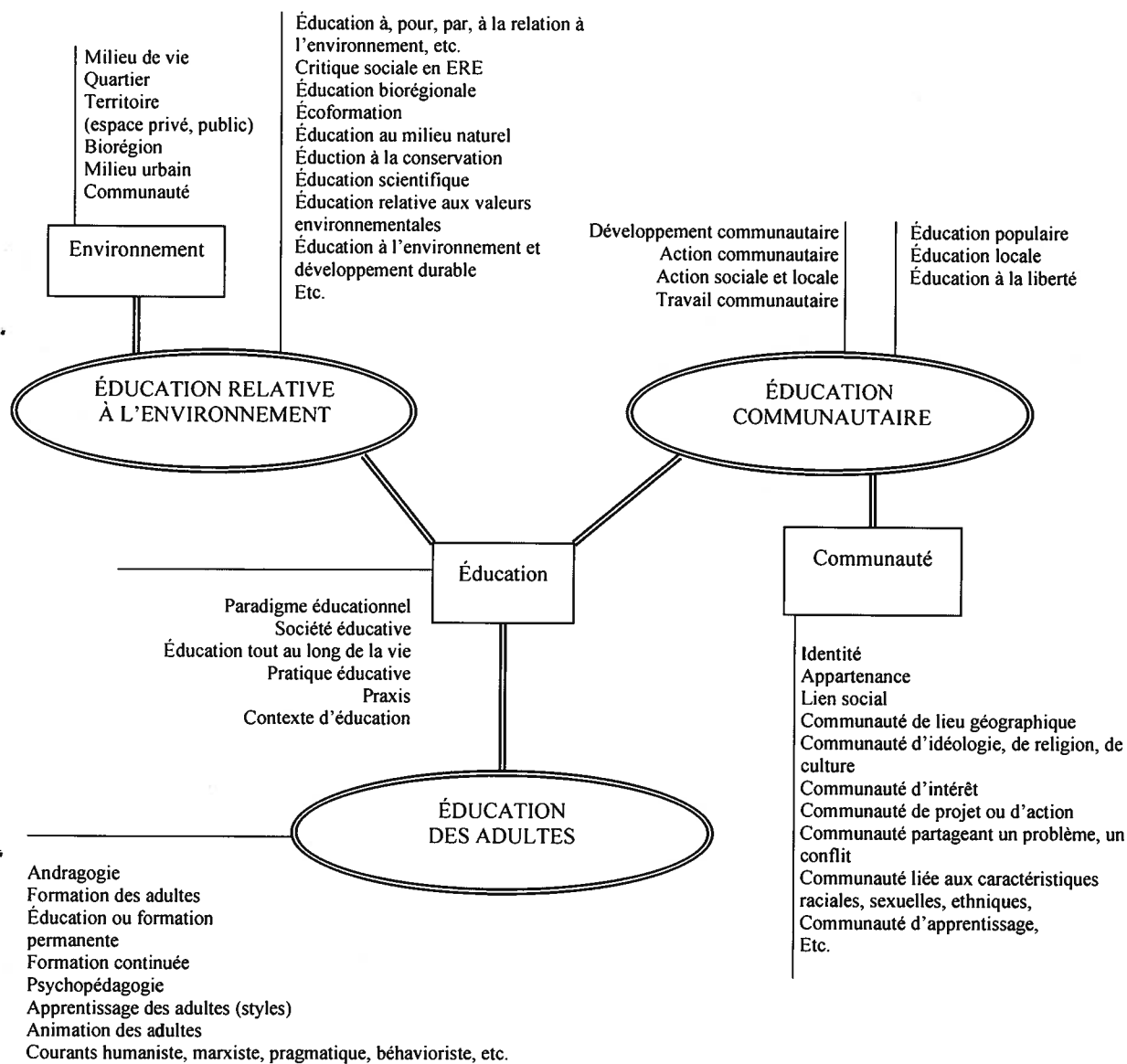


Figure 5. Carte conceptuelle de l'ERE en milieu communautaire

Des descripteurs, des mots-clés ont servi à une première recension des écrits : éducation relative à l'environnement, éducation communautaire, éducation populaire, éducation des adultes, communauté, environnement, éducation, etc. Les monographies, les articles de revues spécialisées, les ouvrages de référence et les bibliographies des premiers documents consultés ont tous contribué largement à établir cette carte conceptuelle mais surtout à élargir nos recherches avec la mise en évidence de nouveaux descripteurs. À l'aide de ces descripteurs, nous avons recherché les concepts, les notions, les théories et les pratiques associés aux trois principaux champs, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation communautaire et l'éducation des adultes, pouvant contribuer à une première modélisation théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Cette étape préparatoire a permis la constitution d'un corpus (Bardin, 1996) en vue de l'identification des éléments pertinents pour l'élaboration d'une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Ce corpus est soumis à une analyse critique en fonction de notre grille de lecture constituée des présupposés paradigmatiques clarifiés à la section 3.1 du cadre théorique de la recherche.

Lors de l'identification de la situation de départ, une méconnaissance des pratiques d'ERE en milieu communautaire est aussi mise en évidence. Ces pratiques sont d'ailleurs peu conscientisées et systématisées par les praticiens œuvrant dans le cadre du Programme Éco-quartier. La réalisation d'études de cas collaboratives permet donc de mieux connaître et comprendre les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par des groupes communautaires intervenant auprès d'adultes-citadins. Ces études de cas contribuent à enrichir la dimension praxéologique (et dans une moindre mesure les dimensions explicative, formelle et axiologique) d'une théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les cas d'études sont repérés et choisis dans le cadre d'un Programme particulier, le Programme Éco-quartier de Montréal. Elles font l'objet d'une collecte de données reposant sur les stratégies de l'analyse documentaire, de l'enquête exploratoire, de l'entrevue semi-dirigée individuelle et de groupe. Nous y reviendrons au point 2.2.2. qui détaille le volet empirique de la recherche.

2. L'analyse des définitions, des justifications théoriques et des données empiriques

Cette étape repose sur l'analyse des écrits théoriques recensés à l'étape précédente mais aussi sur l'analyse des données recueillies lors de la réalisation des études de cas collaboratives. Elle fait appel à l'analyse de contenu de type qualitatif (Mucchielli, 1996) reposant essentiellement sur la chercheuse. Elle nous permet de repérer « des unités de significations » mais également « des unités de contexte » (Bardin, 1996) qui améliorent la compréhension des unités de signification. La classification des unités d'analyse est fonction de catégories construites a priori à partir d'une lecture flottante du corpus, mais également à partir des dimensions constitutives de la théorie éducationnelle de Maccia (1966). Une telle classification est aussi fonction de l'objectif général poursuivi par la recherche, celui de formuler les éléments d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Cette catégorisation demeure « ouverte » et flexible à des changements et des améliorations tout au long du processus d'analyse.

3. Le repérage d'éléments pertinents et cohérents entre eux en vue de la construction d'un modèle théorique (prototype) à partir de ces éléments

Une telle étape consiste en la structuration progressive d'une première proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire menée selon une démarche inductive. Nous appuyons la formulation d'une telle théorie sur la proposition de Maccia (1966) qui considère qu'un processus de théorisation comprend nécessairement quatre dimensions complémentaires participant à l'élaboration d'une théorie éducative générale. L'auteure (1966) identifie les dimensions axiologique, formelle et praxéologique qui sont nécessairement accompagnées de la dimension explicative (voir figure 6). Articulées ensemble, elles contribuent au développement d'une théorie cohérente. Legendre (2001, p. 220-221) reprenant la proposition de Maccia (1966), considère en effet que pour développer une théorie pertinente et cohérente, il faut d'abord en déterminer l'axiologie, en circonscrire le domaine de connaissances et en spécifier la terminologie ; il faut ensuite préciser les caractéristiques des pratiques éducatives les plus pertinentes ; et enfin, il faut développer les explications et les justifications qui concernent les dimensions précédentes soit axiologique, formelle et praxéologique.

Dans notre recherche, en nous basant sur les travaux de Maccia (1966) et Legendre (2001), il s'agit de formuler une première synthèse critique et argumentée des données théoriques et empiriques relatives aux diverses catégories identifiées, et ce en vue d'établir une première proposition théorique dont les dimensions sont formelle, axiologique, praxéologique et explicative.

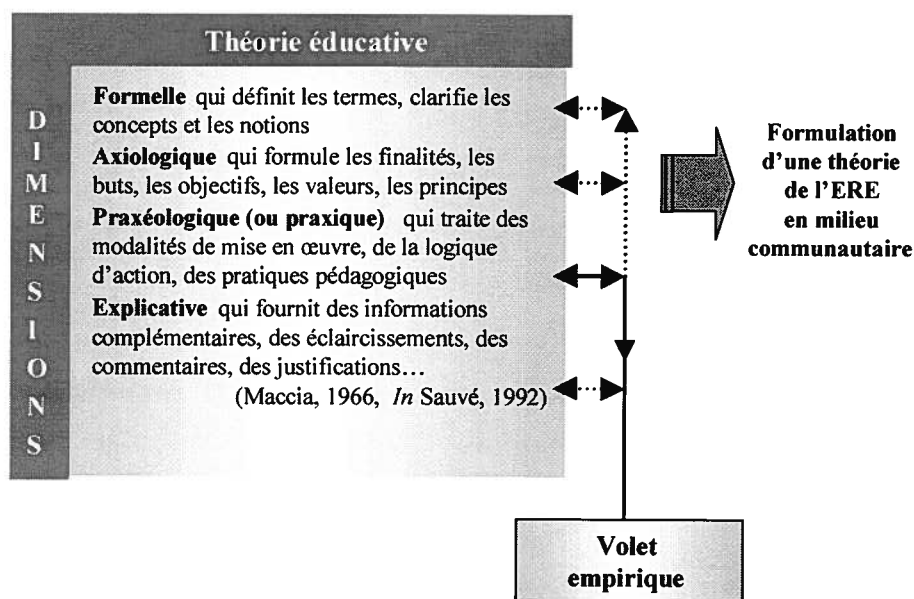


Figure 6. Vers une proposition théorique de l'ERE en milieu communautaire

Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire construite à partir de données théoriques et empiriques. Les dimensions d'une telle théorie sont enrichies, inform es et mises en cohérence avec les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire caract ris es et mod lis es dans le volet empirique de la recherche.

4. La validation vers une proposition théorique optimale

Cette étape correspond à la validation du modèle théorique. Soulignons que cette recherche n'inclut pas une validation complète du prototype final. Pourtant, plusieurs moments et

modalités de validation partielle ont été prévus. Pour le volet empirique de la recherche, les synthèses interprétatives et critiques des cas d'études ont en effet été améliorées et validées avec les groupes communautaires, collaborant à la recherche. Pour le volet théorique de la recherche, un premier élément de validation a consisté à discuter les propositions du modèle théorique, au regard des observations et des réflexions émergeant des études de cas collaboratives. Il s'agit là toutefois d'une validation partielle puisqu'elle concerne surtout la dimension praxéologique du modèle théorique. Un second élément de validation du modèle théorique proposé a fait appel à notre comité d'encadrement dont les commentaires critiques relatifs à leurs champs de compétence, l'éducation relative à l'environnement, l'écoformation, l'éducation populaire/communautaire ainsi que l'éducation et la formation des adultes, ont permis d'apporter des améliorations significatives.

La validation a posteriori de notre modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire fera ainsi l'objet d'une étape de recherche ultérieure à cette thèse.

Enfin, un processus de rétroaction est transversal à l'ensemble de la démarche d'anasynthèse et des quatre principales étapes qui ont été identifiées. Ainsi, des boucles de rétroaction surviennent à toutes les étapes de la construction progressive du modèle théorique en question, dans une perspective d'amélioration de celui-ci et de mise en cohérence de ses dimensions.

Nous présentons au chapitre VIII de cette thèse notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire selon les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative inspirées de la théorie éducationnelle décrite par Maccia (1966) et Legendre (2001).

Le volet théorique de notre recherche répond à plusieurs critères de validité propres à ce type de recherche, critères choisis par souci d'établir la « recevabilité » (Gohier, 1998) du modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire que nous proposons. Ces critères sont inspirés et adaptés des propositions faites par Gohier (1998) pour la recherche théorique en éducation.

Nous avons en premier lieu la préoccupation de mener une recherche pertinente d'un point de vue social et éducationnel. Une telle recherche trouve en effet sa pertinence en raison du relatif vide théorique dont nous avons fait état dans la problématique lorsqu'il est question d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. De plus, notre proposition théorique contribuera à enrichir les champs contributifs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation communautaire et de l'éducation des adultes. La valeur heuristique d'une telle proposition théorique réside à la fois dans le développement d'un pan encore peu exploré de l'éducation relative à l'environnement mais également dans l'appropriation de celle-ci lors du développement futur de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les questions de pertinence et de valeur heuristique « externe » semblent quelque peu hors de contrôle de la chercheuse et interviendront surtout ultérieurement à cette recherche par la reconnaissance de l'intérêt d'une telle proposition théorique par la communauté scientifique mais surtout par la communauté des praticiens de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Nous retenons aussi des critères relatifs à la validité interne du volet théorique de la recherche. Il s'agit de la cohérence et de la crédibilité internes de la recherche.

Nous cherchons d'abord à élaborer une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire cohérente avec l'ensemble des composantes de la démarche globale de recherche (Orellana, 2002), c'est-à-dire la problématique, les buts et les objectifs, ainsi que la méthodologie de recherche articulée en deux volets. Nous cherchons également à établir une cohérence entre les éléments axiologique, formel, praxéologique et explicatif d'un modèle théorique en construction. La crédibilité de la recherche est assurée par la mise au jour des présupposés épistémologiques et théoriques de la chercheuse, par la mise en contexte et la mise au jour critique des valeurs, des présupposés des auteurs consultés, ainsi que par la validation du modèle théorique à l'aide d'experts (les membres de mon comité d'encadrement).

2.2.2. Les études de cas collaboratives

Le volet empirique de notre recherche repose sur des études de cas menées de façon collaborative. L'étude de cas est une stratégie particulière de « cueillette, de mise en forme et de traitement d'informations » (Mucchielli (1996, p. 77) qui naît de problèmes ou de questionnements identifiés dans la pratique (Merriam, 1988, *In* Karsenti et Demers, 2000, p.236). Elle permet de rendre compte des caractéristiques et de la complexité de « systèmes limités » (Smith, 1978, *In* Merriam, 1998, p. 19). Merriam (1998, p.19) considère que l'intérêt de l'étude de cas réside surtout dans le processus de recherche qui favorise « la découverte plus que la confirmation » de nouveaux savoirs et qui apporte une compréhension riche des réalités étudiées. Elle est ainsi une méthodologie aidant à cerner un phénomène (Hamel, 1997) à l'aide de stratégies de collecte de données diversifiées. En recherche qualitative, l'étude de cas peut présenter diverses formes (Stake, 1994) : 1) *l'étude de cas intrinsèque* s'attache à la compréhension d'un cas particulier ; 2) *l'étude de cas instrumentale* vise à mieux saisir un problème ou à perfectionner une théorie. Le cas est alors dépendant d'intérêts extérieurs ; 3) *l'étude de cas multiples* cherche une meilleure compréhension voire une meilleure théorisation du phénomène étudié. Les études de cas collaboratives du volet empirique de la recherche correspondent à une étude de cas multiples réalisée en constant dialogue avec un volet théorique de recherche, permettant ainsi un enrichissement mutuel des deux volets.

La perspective collaborative détermine quant à elle, la nature des relations entretenues avec les partenaires de la recherche. Cette approche influence le processus même de la recherche, les décisions prises et également la nature du savoir « co-construit » (Desgagné et coll., 2001a ; Desgagné, 2001b, 1998a, 1998b, 1997 ; Heron, 1996). Nous présentons ci-dessous ces deux composantes méthodologiques dans une perspective d'opérationnalisation du volet empirique de la recherche, à savoir son cadre général, ses objectifs spécifiques, son déroulement, ses modalités d'analyse et ses conditions de validité.

Dans notre recherche, la stratégie de l'étude de cas multiples est ainsi appréhendée comme un plan de recherche (Van der Maren, 1999) souple et pertinent pour une collecte de données systématique à l'aide de stratégies de collecte de données diversifiées, relative à nos trois cas d'étude, qui sont les groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier. Les études de cas collaboratives permettent de rendre compte des caractéristiques et de la complexité de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire telle qu'elle est développée par trois groupes communautaires distincts œuvrant au sein du Programme Éco-quartier à Montréal. Elles visent une meilleure connaissance et compréhension des groupes communautaires Éco-quartier (repères conceptuels sous-jacents à leurs pratiques, caractéristiques des contextes d'intervention, compétences relatives à leurs pratiques, etc.), de leurs pratiques éducatives. Elles visent également à enrichir les dimensions d'une théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Précisons que le Programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal dit « Programme Éco-quartier » est un Programme municipal qui repose sur un partenariat original, entre une Municipalité, la Ville de Montréal et des groupes communautaires dit « groupes Éco-quartier » qui ont chacun la responsabilité de la mise en œuvre du Programme à l'échelle d'un territoire de dimension moyenne, soit un district rassemblant entre 20 000 et 30 000 habitants. Le Programme Éco-quartier cherche à rejoindre les citoyens dans leur quotidien, dans leur milieu de vie. Le Programme Éco-quartier a pour mission, selon la Ville de Montréal (2001), d'induire des changements dans les habitudes de vie des citoyens en vue d'améliorer leur milieu de vie par des actions environnementales ciblées. Ces actions environnementales sont souvent des interventions en environnement utilisées comme créneau d'éducation. Mais ce sont aussi des projets d'éducation relative à l'environnement *stricto sensu* qui sont développés en faisant appel à de multiples stratégies d'intervention. Les organismes communautaires ont ainsi le mandat de développer une programmation annuelle d'activités visant l'amélioration de l'environnement et du rapport à l'environnement des citoyens montréalais. Le Programme Éco-quartier comprend quatre volets d'intervention interreliés qui témoignent d'une vision de l'environnement limitée aux obligations municipales : il s'agit des volets « Réduction, Réemploi, Recyclage » (gestion des matières résiduelles), « Propreté », « Nature en ville » et « Embellissement ». Le public ciblé par le

Programme Éco-quartier est la population montréalaise constituée majoritairement d'adultes. Ce public est caractérisé par une grande hétérogénéité, d'ordre social, économique et culturel.

Les « cas d'étude » de la recherche, nous l'avons indiqué, sont trois groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier dans leur milieu d'intervention (le district). Ces groupes Éco-quartier collaborent au projet de recherche. Ils ont été présélectionnés pour cette étude parmi l'ensemble des groupes communautaires⁸ en charge du Programme Éco-quartier à Montréal, et ce, en fonction des critères suivants :

- 1) Identification de collaborateurs ayant des réalités contrastées en terme de problématiques socio-environnementales vécues au sein de leur territoire et en terme de contexte urbain ;
- 2) Identification de collaborateurs ayant une longue et riche expérience professionnelle (permanence des professionnels, ancienneté au sein de leur structure) ;
- 3) Identification de collaborateurs ayant des approches d'intervention combinées et/ou diversifiées qui témoignent d'un rapport dynamique au Programme Éco-quartier dont ils ont la charge (Sénécal et Reyburn, 2001a). En effet, certains groupes communautaires se conduisent comme des artisans se limitant aux directives du Programme ; d'autres agissent comme des réseauteurs s'intégrant au milieu communautaire local ; enfin, certains groupes communautaires se comportent comme des développeurs multipliant les projets et les initiatives au-delà du cadre initial fourni par le Programme Éco-quartier (Sénécal, 2001b; Sénécal et Saint-Laurent, 1999) ;
- 4) Identification de collaborateurs qui, au regard d'une brève analyse de documents municipaux, proposent des interventions éducatives et développent des projets jugés « exemplaires » par le principal partenaire des groupes communautaires, soit la Ville de Montréal.

⁸ Précisons qu'en début de recherche (en 2001), les groupes Éco-quartier étaient au nombre de 34. En raison des restructurations qui ont fait suite à la fusion municipale concernant l'ensemble de l'île de Montréal, leur nombre a diminué.

Ces trois groupes communautaires ont été invités à collaborer au projet de recherche et ont trouvé de l'intérêt à s'y engager. Il s'agit des groupes Éco-quartier Parc Extension, Pro-Vert Sud-Ouest et Peter-McGill.

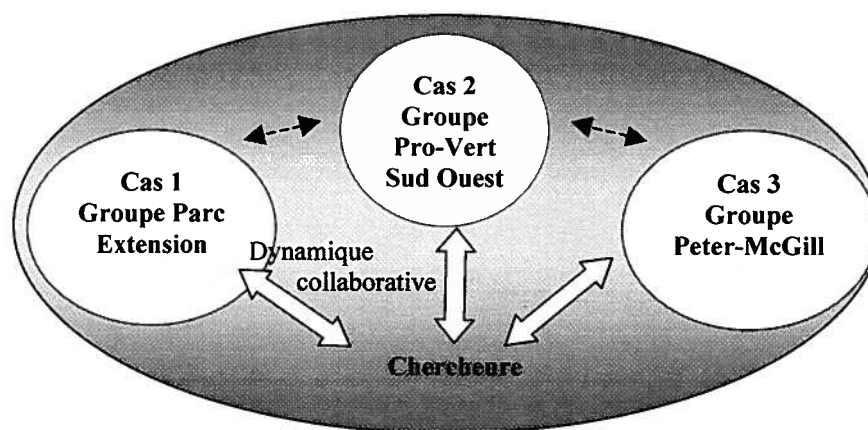


Figure 7. Études de cas collaboratives

Quant à la sélection des deux pratiques d'ERE en milieu communautaire analysées en profondeur pour chacun des trois cas, pratiques qui sont au cœur des études de cas, elle a été fortement influencée par l'approche collaborative que nous avons choisie pour cette recherche effectuée *avec* mais aussi *pour* les groupes Éco-quartier, en respectant les rôles de chacun (Guba et Lincoln, 1989). La dynamique collaborative tente en effet de rencontrer les préoccupations et les besoins des praticiens « acteurs sociaux compétents » (Desgagné, 1998b) puisque ce sont eux qui sont porteurs du savoir d'expérience relatif aux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Cette perspective collaborative, nous l'avons déployée, tout en ayant conscience que le processus de collaboration a été guidé par la chercheuse. Divers niveaux de participation et d'engagement ont été observés tout au long de la recherche. Ils ont été respectés pour chacun des groupes. En effet, divers niveaux de collaboration existent au sein des recherches de type participative (Anadón, 2004 ; Heron, 1996). Nous les avons modulés afin de mener une recherche « utile » pour les collaborateurs, sans être trop exigeante compte tenu de leurs obligations respectives. Il s'agissait toutefois de tendre vers une participation de type « *empowerment* » au sens de Anadón (2004, p. 7) :

La prise en compte des points de vue des [collaborateurs], la valorisation de l'expérience et de la subjectivité, la mise en place d'une méthodologie qui privilégie la construction d'un savoir en contexte et les multiples lectures interprétatives que les [collaborateurs] élaborent de leur propre réalité ont une portée politique indéniable.

Les deux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire choisies pour chacune des trois études de cas collaboratives ont été sélectionnées selon une démarche en deux étapes. La première s'est déroulée dans le cadre d'entrevues exploratoires. Les collaborateurs ont tenté de les cerner en répondant à la question suivante : quelles sont les interventions qui sont davantage représentatives de la mission éducative de votre organisme auprès des citoyens montréalais et pourquoi ? Une liste des interventions « jugées davantage représentatives de leur mission éducative » a donc été établie pour chaque groupe participant, qui a ensuite procédé à une seconde sélection. Les trois groupes ont ainsi chacun retenu deux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire dont ils souhaitaient réaliser une analyse en profondeur. Ce choix laissé aux collaborateurs, avait pour visée de les impliquer dans le processus de recherche. Les collaborateurs de la recherche se sont servis d'un ou plusieurs critères pour sélectionner les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qu'ils souhaitaient explorer :

- La « représentativité » de la pratique au regard des principales problématiques et caractéristiques de leur territoire d'intervention ;
- La richesse de l'expérience accumulée relativement à cette pratique ;
- Le désir et/ou le besoin de prendre de la distance par rapport à une pratique existante ;
- Le souhait d'évaluer la pertinence d'une nouvelle pratique en vue de sa reconduction ou non dans les futures programmations du groupe communautaire.

Le détail de ces critères pour chacun des groupes Éco-quartier est précisé dans les chapitres IV, V et VI qui présentent les trois études de cas des points de vue descriptif, analytique et critique.

Réaliser des études de cas collaboratives où chaque « cas » est en particulier appréhendé au moyen de l'exploration de deux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu

communautaire, nous a conduit à cerner la notion de « pratique éducative » que l'on retrouve au cœur du projet. Il est apparu important d'explorer une telle notion et surtout de la caractériser car très peu d'auteurs ont écrit sur ce sujet. Cette exploration a alors permis d'identifier les « qualités » des pratiques, qualités sur lesquelles la cueillette de données a en partie reposé.

Rappelons qu'il est question de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Relativement à ces pratiques, nous pouvons dire qu'elles constituent « un champ de pratiques ». Barbier (1996, p. 36) écrit à ce sujet « qu'il y a champ de pratiques dès qu'on se trouve en présence d'espaces sociaux bénéficiant d'une relative autonomie et socialement reconnus comme spécialisés dans la "production" d'un certain type de transformation du réel ». Une pratique peut être à la croisée de plusieurs champs, dans notre cas, ceux de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation communautaire et de l'éducation des adultes.

Il existe une importante littérature sur l'analyse des pratiques que ce soit en formation ou en recherche. La notion de pratique y prend un sens large englobant les notions d'action, d'activité, de travail ou encore de situation (Marcel et coll., 2002). Par exemple, pour Foudriat (1999), une pratique désigne l'ensemble des activités d'un intervenant donné dans un secteur professionnel particulier. Foudriat (1999, p. 255) distingue aussi trois niveaux de pratique : les pratiques « 1) par rapport à des usagers, 2) par rapport aux collègues, 3) par rapport aux autres institutions ». Le premier niveau est celui qui nous intéresse quoique le terme d'utilisateur ne soit pas approprié à notre contexte. En milieu communautaire, il est question de citoyens, de résidents, de participants et plus généralement d'apprenants.

L'analyse des pratiques répond à une triple visée (Marcel et coll., 2002) : une visée de formation, une visée de transformation des pratiques et une visée de production de connaissances sur ces pratiques. Elle est très souvent employée comme démarche de formation. Le savoir qui en résulte est un « produit de formation », donnant lieu à une nouvelle capacité chez l'apprenant » (Barbier, 1996, p. 32). Dans cette perspective, l'analyse

des pratiques cherche à « résoudre des problèmes ». Dans la recherche qui nous concerne, ces visées de formation et de résolution de problèmes, nous les appréhendons comme des visées secondaires, des retombées positives qui peuvent émerger de l'étude ; la visée principale étant la production de connaissances relatives à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, pour mieux cerner ce champ. Pour les groupes Éco-quartier, la recherche vise aussi à créer un contexte favorable à la conscientisation et à l'amélioration de leurs pratiques éducatives dans le cadre du processus réflexif mis en œuvre dans la recherche à laquelle ils collaborent.

L'analyse de pratiques peut constituer le cœur de démarches de recherche. Pour le praticien, « le savoir comme produit d'un acte de sa recherche, donne lieu à une nouvelle représentation » (Barbier, 1996, p. 32). C'est dans cette visée que s'inscrit notre recherche qui ne s'intéresse ni aux « bonnes » ni aux « mauvaises » pratiques – là n'est pas la question. Notre objectif est plutôt de comprendre, de caractériser, de questionner, et s'il y a lieu de remettre en cause les pratiques d'éducation relative à l'environnement représentatives de la mission des groupes communautaires, pratiques qui sont significatives pour nos collaborateurs. En plus d'envisager l'analyse des pratiques comme une démarche de recherche, cette dernière vise « l'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens » (...) et contribue dans une certaine mesure à « la (trans) formation des praticiens » (Perrenoud, 1996, *In* Gouze, 2002). Dans notre recherche, l'analyse des pratiques s'appuie sur la stratégie de l'étude de cas qui, à l'aide de stratégies de collectes de données diversifiées, permet une description riche et détaillée des pratiques éducatives. Cette analyse repose essentiellement sur l'expression de représentations et de savoirs pratiques par nos collaborateurs communautaires ; ces savoirs sont donc dits praxéologiques (Mialaret, 1996). L'analyse des pratiques donne aussi en quelque sorte accès à une certaine conceptualisation de celles-ci (Marcel et coll., 2002).

Quant à l'exploration de la notion de pratique éducative, nous n'avons presque aucune information d'auteurs sur ce concept. À ce titre, Carr (1987) constate que la notion de pratique éducative est fréquemment utilisée mais peu souvent définie par rapport au concept de théorie éducative. Carr (1987) souligne également que les concepts de pratique éducative

et de théorie éducative sont largement le produit d'un processus historique dont il faut tenir compte.

Maurel (2001) est probablement celui qui fournit la meilleure clarification de ce que nous entendons par pratique que nous souhaitons explorer dans le cadre du Programme d'action environnementale Éco-quartier. Rejetant l'idée de pratique qui « englobe des activités quotidiennes, spontanées, acquises, incorporées, (...) où finalement l'activité intellectuelle est quasi-absente » (Maurel, 2001, p. 37-38), il préfère le concept de praxis. La praxis relève d'une activité intellectuelle et d'un certain nombre de dispositions acquises, éprouvées, spontanées, adaptées, qui permettent d'agir vite de manière pertinente et avec efficacité (Maurel, 2001, p. 38). Cela s'appelle un métier : une alchimie permanente d'automatismes et d'activités intellectuelles, de répétition et d'anticipation. Une praxis se différencie de la pratique spontanée, car elle requiert une autre posture. Elle mobilise la réflexion intellectuelle, et met en jeu en permanence des méthodes, procédés, et procédures régulièrement repensés. Ainsi, il y a lieu de différencier ce que Bourdieu (1980, *In* Boutinet, 1998) appelle l'habitus passif de l'habitus actif. En effet, toute pratique issue en particulier de l'expérience ne contribue pas nécessairement à une praxis. Les expériences peuvent contribuer à structurer deux sortes d'habitus : 1) l'habitus actif qui favorise le développement de nouvelles habiletés ou qui contribue à développer les habiletés existantes. 2) L'habitus passif qui quant à lui est constitué souvent de routines, parfois de scléroses et de conditionnements producteurs de rigidité et d'automatisme, bien éloignés dans ce cas de la notion de pratique comme nous l'entendons. Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous nous attachons à explorer et caractériser les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qui évoluent et s'enrichissent au cours des expériences. Nous les envisageons dans le sens de praxis tout en ayant à l'esprit qu'une part de nos actes est dirigée par certains habitus ou automatismes plus ou moins conscients.

En effet, au cours des études de cas collaboratives menées avec les groupes Éco-quartier, nous avons été interpellés par la dimension réflexive associée à leur pratique globale, aux dimensions éducatives et communautaires. Cette réflexion dans et sur l'action n'est toutefois pas systématisée, elle survient dans une perspective d'amélioration des pratiques et de

dépassement des difficultés rencontrées. Elle transparaît dans la volonté d'innovation, dans la créativité et ainsi dans le renouvellement constant de projets. Toutefois, les pratiques d'ERE en milieu communautaire sont souvent peu théorisées et leur multidimensionnalité éducative est peu conscientisée au regard des champs éducatifs constituant le soubassement de ces pratiques éducatives. Nous espérons ainsi contribuer à développer une praxis chez les acteurs de la recherche, puisqu'au départ, il se peut que ces acteurs aient peu clarifié, conscientisé et systématisé leurs conceptions et leurs façons de faire et qu'ils n'aient pas développé une attitude réflexive à l'égard de leurs pratiques éducatives.

Nous terminons cette exploration de la notion de « Pratique » en présentant la diversité de ses relations à la Théorie (Mosconi, 2001 ; Guigue, 1998 ; Carr, 1987). Selon Guigue (1998) s'arrêter au tandem Théorie / Pratique signifie « s'engluier dans un débat vieux comme le monde ». Certes le débat n'est pas nouveau, Carr (1987) le faisant remonter aux Grecs. Pourtant, dans le cadre de cette recherche, qui comprend un volet théorique et un volet pratique, un tel rapport est pour le moins présent et devrait être clarifié. Globalement trois principaux rapports Théorie / Pratique ont été recensés (Carr, 1987) :

- Une relation d'opposition entre la Théorie et la Pratique. La théorie est préoccupée d'universel et la pratique du particulier.
- Une relation de dépendance entre la Théorie et la Pratique. Toute pratique présuppose une trame théorique implicite ou explicite. Dans cette perspective soit la pratique est une application de la théorie, soit la théorie constitue un médiateur de transfert d'une pratique en une autre, soit la théorie régule la pratique (Gouze, 2002).
- Une relation d'autonomie de la Pratique par rapport à la Théorie. Ainsi, quelqu'un peut ne pas savoir que -« *know that* »- mais savoir comment -« *know how* »-.

Toutes ces propositions sont selon Carr (1987) incomplètes. Qu'elles préconisent une relation d'opposition, de dépendance ou d'autonomie, il faut revenir aux origines historiques de la Pratique et de la Théorie pour comprendre qu'elles sont deux formes d'actions : la *poesis* (Weil, 1994 ; Carr, 1987) qui signifie « *making something* » et la *praxis* qui renvoie au

« *doing something* ». Ainsi une pratique n'est pas seulement guidée par une théorie générale de la pratique, elle est aussi guidée par les exigences de la situation pratique dans laquelle la théorie prend place. La praxis est alors une forme d'action réflexive qui transforme la théorie qui la guide (Carr, 1987) mais aussi qui est propre à faire émerger les éléments d'une théorie de l'action.

Dans le cadre du volet empirique de la recherche, nous explorons certaines pratiques professionnelles des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier, tenant compte de manière privilégiée de leur dimension éducative, mais non exclusivement : on ne peut les isoler de leur contexte où les dimensions sociales/communautaires, culturelles, psychoaffectives, organisationnelles, environnementales, voire politiques et économiques participent à la caractérisation de ces pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les pratiques éducatives peuvent être directement repérées comme telles. Toutefois rappelons qu'il est possible qu'elles correspondent à une dimension de projets d'environnement, favorisant l'apprentissage chez les participants.

Dans ce contexte, nous définissons une pratique éducative comme un processus éducatif visant la transformation d'une réalité en une autre, le passage d'un état à un autre état pour la personne ou le groupe de personnes participant au processus. Elle est un ensemble plus ou moins organisé, structuré et cohérent de situations éducatives orientées selon une finalité, des buts et des objectifs généraux et spécifiques. Ces situations sont interdépendantes et sont articulées selon une démarche propre à la pratique étudiée. Argyris et Schön (1999, p. 55) précisent que chaque situation d'une pratique (organisée en une séquence) reprend certains aspects d'autres situations de cette séquence mais que cependant chaque maillon de la chaîne est en quelque sorte unique.

De plus, nous considérons que dans le cadre de cette recherche, une pratique éducative est réalisée dans un contexte spécifique mettant en interaction un ou des « éducateurs/animateurs » avec un ou des « citoyens/apprenants » qui réalisent des apprentissages (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir). Soulignons qu'éducateurs et

apprenants peuvent être à certains moments confondus si par exemple des citoyens sont à la fois les instigateurs d'un projet éducatif et les participants. Une telle pratique est ainsi l'expression de choix particuliers (négociés ou non entre les acteurs) contextuellement pertinents en terme de stratégies et d'approches privilégiées. Toutefois une pratique éducative ne résulte pas uniquement d'un « combinaison » d'éléments décidés de manière autonome par les « éducateurs/animateurs », elle dépend aussi de facteurs extérieurs, « d'éléments prescrits ». Dans notre recherche, il s'agit des balises définies par le maître d'ouvrage du Programme Éco-quartier, la Ville de Montréal.

Une part d'imprévisible caractérise également une pratique éducative (Altet, 1996, p. 13). Elle est toujours une « prise de risque » que ce soit pour le praticien expert ou le praticien novice (Mosconi, 2001). Une pratique éducative est enrichie par l'expérience de « l'éducateur/animateur communautaire », par sa connaissance du milieu et par la réflexion dans et sur l'action menée par le professionnel qui peut être « éventuellement pénétrée d'éléments théoriques » (Mosconi, 2001).

Plusieurs objectifs spécifiques aux études de cas collaboratives de la recherche ont influencé la collecte de données, reposant pour une grande part sur l'exploration de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

- Clarifier les représentations des collaborateurs relatives aux notions associées à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. La clarification des repères conceptuels des collaborateurs de la recherche est en effet de nature à permettre de mieux comprendre le sens donné par les acteurs à leurs propres pratiques éducatives. Une place a toutefois été laissée à l'émergence spontanée d'autres notions importantes pour les collaborateurs ;
- Identifier les spécificités propres à chaque cas et à chaque pratique éducative (en terme de contexte, de participants, de partenariats et collaborations, etc.) ;
- Caractériser les finalités, les buts, les objectifs et les approches éducatives spécifiques à chaque pratique éducative ;

- Initier avec les collaborateurs de la recherche un processus de réflexion critique relativement à chaque pratique explorée ;
- Faire émerger un savoir-faire, une identité propre à chaque collaborateur en matière d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ;
- Identifier des pistes éventuelles de formation pour les collaborateurs de la recherche, au regard des compétences qu'ils développent au cours de leur expérience professionnelle au sein des groupes Éco-quartier.

La cueillette de données relative aux études de cas collaboratives repose sur des sources d'information diversifiées qui favorisent une description holistique et riche de chaque cas (Merriam, 1998, p.134) et une triangulation des informations. En plus de la tenue d'un journal de bord par la chercheuse, six stratégies de cueillette de données ont été identifiées en fonction des objectifs de recherche :

- 1) L'analyse documentaire est la première stratégie de collecte de données choisie pour examiner divers documents relatifs au Programme d'action environnementale Éco-quartier. Une grille d'analyse documentaire a donc été élaborée. Les objectifs spécifiques poursuivis par l'analyse documentaire et la grille d'analyse documentaire sont présentés en Appendice 1.
- 2) L'enquête pré-exploratoire est notre seconde stratégie de collecte de données choisie dans le but de cibler les groupes Éco-quartier participant à notre recherche. Cette enquête a été réalisée par téléphone sous la forme d'une entrevue non dirigée avec deux responsables municipaux en charge du Programme Éco-quartier. Les objectifs poursuivis par l'enquête pré-exploratoire sont présentés en Appendice 2.
- 3) L'enquête exploratoire est la troisième stratégie de collecte de données. Réalisées avec les collaborateurs de la recherche sous la forme d'entrevues individuelles semi-dirigées, les enquêtes exploratoires visaient à dresser un portrait général de chaque groupe Éco-quartier. Les objectifs spécifiques poursuivis par l'enquête exploratoire et le guide d'entrevue associé sont présentés en Appendice 3.

- 4) L'entretien individuel en profondeur est notre quatrième stratégie de collectes de données. Les entretiens individuels en profondeur ont été réalisés avec la collaboration des professionnels des groupes Éco-quartier en charge des pratiques d'ERE en milieu communautaire sélectionnées pour être caractérisées en profondeur. Les objectifs spécifiques poursuivis par l'entretien individuel en profondeur ainsi que le guide d'entrevue semi-dirigée conçu à cet effet, sont présentés en Appendice 4.
- 5) L'observation participante est la cinquième stratégie de collecte de données choisie. Elle a permis l'observation « en contexte » des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire caractérisées à l'aide des professionnels de chaque groupe Éco-quartier dans le cadre des entretiens individuels en profondeur. Les objectifs spécifiques poursuivis par l'observation participante, les modalités d'observation ainsi que les dimensions observées sont présentés en Appendice 5.
- 6) L'entrevue de synthèse est la dernière stratégie de collecte de données utilisée. Les entrevues de synthèse ont consisté en des rencontres individuelles ou de groupe selon la taille des équipes des groupes Éco-quartier. Les objectifs spécifiques poursuivis par les entrevues de synthèse ainsi que le guide d'entretien semi-dirigé correspondant, sont présentés en Appendice 6.

Le tableau 2 récapitule les informations recherchées, les sources d'information et les outils utilisés pour chacune des stratégies de collecte de données retenues. Cette collecte de données « directe » a été enrichie d'une collecte de données complémentaire. Cette dernière repose sur la lecture interprétative et critique 1) des verbatim des entrevues et 2) des synthèses de cas réalisées par la chercheure (dimensions descriptive, analytique et critique) faite par les collaborateurs. Ce deuxième type de données a été intégré au corpus d'analyse.

Pour l'analyse des données recueillies lors des études de cas collaboratives, nous avons procédé, en plusieurs étapes inspirées de la démarche d'analyse proposée par Merriam (1998) pour les études de cas, mais aussi proposée par d'autres auteurs (Landry, 1997 ; Bardin, 1996, Lacour, 1995). Précisons que nous avons réalisé une analyse de contenu essentiellement manuelle, l'informatique ayant joué un rôle très limité lié au regroupement de

données. La démarche adoptée comprend trois niveaux d'analyse visant « la création de sens » (Merriam, 1998) : a) un niveau narratif qui correspond à une description riche et détaillée de chaque cas d'étude (trois groupes Éco-quartier) ; b) un niveau analytique et critique pour chaque cas propice à l'émergence de thèmes clés pour l'interprétation des cas mais aussi à la modélisation de chaque cas, et ce en fonction des objectifs de la recherche ; c) et enfin, un niveau d'analyse croisée des trois cas permettant de formuler les éléments d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire spécifique aux groupes Éco-quartier. Il faut souligner que les deux premiers niveaux d'analyse sont effectués de manière concomitante. Nous résumons ci-dessous les principales étapes de notre processus d'analyse, sachant que les étapes 1 à 5 sont les mêmes pour chacun des trois cas :

- 1) Lecture flottante des verbatim d'entretiens et autres données collectées ;
- 2) Conception d'une grille de codification des données (soumise à des révisions si de nouvelles catégories d'analyse émergent en cours de codification) ;
- 3) Codification des données d'analyse en vue de leur regroupement par catégorie d'analyse ;
- 4) Lecture flottante des données regroupées en catégories d'analyse afin de dégager les thèmes liés à la description du cas mais aussi les thèmes d'analyse et d'interprétation critique, qui sont ensuite, si nécessaire, regroupés de nouveau en vue de les organiser et de les articuler en un tout cohérent ;
- 5) Rédaction de la synthèse du cas présentant d'une part une description riche et détaillée du cas, et d'autre part, son analyse critique ;
- 6) Une fois chaque synthèse de cas discutée et améliorée suite à la tenue d'une entrevue de synthèse avec chaque groupe Éco-quartier (cf. tableau 2 et les chapitres IV, V, et VI qui en présentent l'essentiel), une analyse croisée des trois cas a été effectuée permettant de dégager des points clés de l'étude de cas multiples (présentée au chapitre VII de la recherche).

Chacune des étapes a bien sûr été guidée par l'objet de notre recherche soit l'ERE en milieu communautaire, que nous cherchons à mieux cerner de façon théorique et pratique.

Tableau 2, Le volet empirique de la recherche : collecte de données

Analyse documentaire	Informations recherchées	- Meilleure connaissance des groupes communautaires Éco-quartier afin de présélectionner les collaborateurs de la recherche ; - Mise en évidence (s'il y a lieu) des éléments de formalisation « qualitative » des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par les groupes communautaires Éco-quartier, antérieures à notre recherche ; - Identification des pratiques d'éducation relative à l'environnement jugées "fécondes" en terme de processus, d'approches, de stratégies et de résultats.
	Sources	- Documents d'appel à candidature des groupes communautaires « campagnes 1998 et 2000 – relance de la collecte sélective » ; - Documents municipaux relatifs au programme Éco-quartier ; - Rapports de recherche sur le Programme Éco-quartier de l'INRS Urbanisation (Sénécal et Reyburn, 2001) ; - Critères de sélection des collaborateurs (énoncés au point 2.2.2. de la recherche) ; - Grille d'analyse des pratiques (voir Appendice 1.1.) ;
	Outils	
	Informations recherchées	Obtenir les références d'organismes Éco-quartier ou d'initiatives spécifiques qui apparaissent plus appropriées pour les responsables municipaux du Programme Éco-quartier.
Enquête pré-exploratoire	Sources	Responsables municipaux du Programme Éco-quartier (2 personnes).
	Outils	Entrevues non dirigées avec des responsables municipaux du Programme Éco-quartier (voir Appendice 1.2.).
	Informations recherchées	- Mise en évidence des principales caractéristiques des contextes d'intervention des groupes communautaires Éco-quartier - collaborateurs de la recherche ; - Identification des principales pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire jugées représentatives de la mission éducative des groupes communautaires et ensuite sélection collaborative et critériée de 2 pratiques par groupe ; - Mise en évidence des défis, des facteurs de succès ou d'échec, des difficultés d'intervention et de la spécificité communautaire du Programme Éco-quartier.
	Sources	- Collaborateurs de la recherche : coordonnateurs (3) et animateurs (5) ; - Membres de la communauté** : citoyen (1), intervenant communautaire (1), éducateur d'adultes (1) ;
Entrevue individuelle en profondeur*	Outils	Guide d'entrevue semi-dirigée (voir Appendice 1.3.).
	Informations recherchées	- Description du contexte spécifique des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire analysées en profondeur ; - Représentations des collaborateurs relatives à l'environnement, à l'éducation, à la communauté et à l'éducation relative à l'environnement, etc. ; - Caractéristiques des participants ; - Approches éducatives privilégiées, rôle de l'éducateur, démarche éducative ; - Principaux résultats, enjeux, défis, perspectives d'avenir, etc.
	Sources	Collaborateurs de la recherche : coordonnateurs (1) et animateurs interviewés (5) pour l'analyse en profondeur six pratiques d'éducation relative à l'environnement (deux pratiques par organismes).
	Outils	Guide d'entrevue semi-dirigée (voir Appendice 1.4.).
Observation participante*	Informations recherchées	Observation critique de la dynamique mise en œuvre dans les pratiques éducatives, observation des interactions entre éducateur et participants, etc. ;
	Sources	Mise en perspective des pratiques observées avec ces mêmes pratiques telles que décrites et perçues par les professionnels Éco-quartier.
	Sources	Observation participante des pratiques d'ERE en milieu communautaire explorées de manière approfondie lors des entrevues en profondeur ;
	Outils	Grille d'observation (voir Appendice 1.5.).
Entrevue de synthèse*	Informations recherchées	- Lecture interprétative et critique des synthèses de cas avec les collaborateurs de la recherche (ces synthèses de cas incluent pour chaque cas la caractérisation du groupe Éco-quartier et l'analyse en profondeur de deux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire). Ces synthèses résultent de la mise en forme descriptive et d'une première analyse critique des données recueillies à l'aide des autres stratégies de collectes de données. Ces entrevues de synthèse sont individuelles ou collectives en fonction de la taille de l'équipe du groupe Éco-quartier ; - Regard réflexif sur le processus de recherche : dimension formative, réflexive, dynamique collaborative, etc.
	Sources	- Collaborateurs et chercheurs ; - Document « les synthèses de cas » ;
	Sources	
	Outils	Guide d'entretien semi-dirigé (voir Appendice 1.6.).

* Démarche identique pour les trois groupes communautaires.

** Deux des trois groupes communautaires ont souhaité que la chercheuse rencontre certains membres de la communauté, citoyens ou partenaires institutionnels.

Une telle analyse permet de dégager les dimensions clés d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire mises en perspective et interprétées au regard des orientations paradigmatiques et des propositions théoriques du volet théorique de la recherche reposant sur la stratégie générale de l'anasynthèse. Cette dernière comprend, rappelons-le, une dimension itérative fondamentale à chaque étape du processus permettant par retours successifs l'amélioration des dimensions d'une théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, et ce, en vue de formuler une proposition plus achevée présentée au chapitre VIII de la thèse.

Préoccupée de mener le volet empirique de notre recherche selon une démarche rigoureuse et éthique, nous avons identifié des critères de rigueur scientifiques adaptés à une recherche interprétative et critique en éducation, reposant notamment sur la méthodologie des études de cas et sur l'approche collaborative. Gohier (2004) ainsi que Merriam (1998) évoquent toute la difficulté de définir des critères pertinents compte tenu du poids encore important des propositions positivistes en ce domaine. Merriam (1998) réinterprète ainsi plusieurs critères de validité à la lumière des préoccupations portées par la recherche qualitative en éducation, en particulier la validité interne et la validité externe. À l'aide des propositions de Gohier (2004), Savoie-Zajc (2000), Merriam (1998), Huberman et Miles (1991), nous nous sommes appropriés ces critères pour notre recherche.

La validité interne se préoccupe de la crédibilité interne⁹, de la congruence et de la cohérence interne des résultats de recherche. Pour satisfaire une telle préoccupation, plusieurs stratégies sont retenues :

⁹ La crédibilité interne prend appui sur l'explication des présupposées de la chercheuse et des fondements théoriques de la recherche et sur l'implication prolongée dans le milieu de recherche (qui fait par exemple qu'une recherche est réellement propice au développement d'une collaboration entre les partenaires de la recherche).

- Explicitation détaillée de la démarche méthodologique adoptée pour le volet empirique de cette recherche. Le « comment » nous avons procédé renseigne ainsi sur le « quoi » obtenu, soit les résultats. Une telle clarification peut également rendre compte de la cohérence entre les diverses parties de la recherche, cohérence par ailleurs favorisée par les boucles de rétroaction successives faisant partie de la stratégie générale de l'anasynthèse, qui rappelons-le inclut les études de cas collaboratives.
- Implication prolongée de la chercheuse avec les collaborateurs de la recherche, afin de multiplier les occasions d'échanges et d'observations. La tenue d'un journal de bord permet, de plus, l'utilisation de données d'observation, de notes de terrain et de réflexion contribuant à enrichir les études de cas collaboratives.
- Triangulation des données en multipliant les sources d'information et les stratégies de collectes de données. La dynamique collaborative des études de cas contribue également selon Merriam (1998, p. 205) à la validité interne de la recherche par l'introduction d'un second type de triangulation. En effet, les collaborateurs de la recherche ont examiné de façon critique et réflexive les comptes-rendus d'entrevues et les synthèses interprétatives que nous avons faits, permettant leur validation et/ou leur amélioration.
- Explicitation de nos présupposés et des fondements théoriques de la recherche. Par ailleurs, l'expression de notre subjectivité mais aussi de nos visions du monde et de l'éducation en introduction du cadre théorique de la recherche précisent « notre lunette de lecture ». Elle permet aussi au lecteur de mieux juger de la validité de la recherche.

La validité externe se préoccupe de la transférabilité des résultats de la recherche à d'autres contextes ainsi que de la crédibilité externe qui leur est accordée. Pour satisfaire cette préoccupation, plusieurs stratégies ont été retenues :

- Description riche et détaillée du contexte des études de cas collaboratives, en particulier du Programme Éco-quartier, du contexte montréalais et des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier (et leurs équipes professionnelles). Nous avons par

ailleurs précisé la façon dont nous avons repéré et sélectionné les trois groupes communautaires qui sont à la fois nos cas d'études et nos collaborateurs.

- Choix de cas d'étude contrastés rendant possible leur mise en perspective avec un ensemble plus vaste de situations (Merriam, 1998, p. 212).
- Vérification de la crédibilité accordée aux principaux résultats des études de cas collaboratives par les trois groupes communautaires Éco-quartier participant à la recherche.
- Clarification de la pertinence sociale de la recherche dans notre problématique de recherche, mais également mise en évidence de l'intérêt suscité par cette recherche auprès des groupes communautaires Éco-quartier, qui sont nos collaborateurs.

Certains auteurs comme Lincoln (1997) repris par Savoie-Zajc (2000, p. 192-194) identifient des critères de validité d'ordre relationnel qui sont pertinents lorsqu'une recherche implique des collaborateurs ou une « communauté spécifique » (Lincoln, 1997), ce qui est notre cas. Lincoln (1997) précise que ces critères sont émergents et en discussion au sein de la communauté de chercheurs. Ces critères reconnaissent l'importance de la relation entre un chercheur et les participants de la recherche. Ils sont ainsi éminemment liés aux questions éthiques, plus qu'à la dimension scientifique de la recherche (Gohier, 2004). Dans le cadre spécifique des études de cas collaboratives que nous avons menées, nous nous sommes attachés à ces questions éthiques en faisant preuve d'un grand respect de la parole des participants, en favorisant l'expression des différents points de vue des participants, ainsi qu'en respectant certains souhaits de confidentialité (certaines discussions sont demeurées confidentielles et ne font pas partie du corpus de données). Nous nous sommes aussi attachés à créer un contexte favorable à l'expression, à l'épanouissement et aux apprentissages des collaborateurs de la recherche. Nous avons effectué un bilan critique de la recherche avec chaque groupe Éco-quartier. La manière dont ils ont vécu le processus de recherche, les retombées positives ou négatives de la recherche en terme de conscientisation de leurs pratiques éducatives et, ou de développement personnel et professionnel ont ainsi été discutées.

En conclusion de ce chapitre visant à préciser la méthodologie de recherche et son opérationnalisation, nous constatons son originalité par la combinaison de deux volets complémentaires, théorique et pratique, ainsi que sa relative complexité. Nous notons surtout sa congruence au regard de nos objectifs de recherche, poursuivant le développement du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Dans les chapitres qui suivent, nous présentons les « résultats » partiels de notre recherche à savoir le cadre théorique de la recherche (chapitre III) et les études de cas collaboratives (chapitres IV, V, VI et VII). Nous effectuerons ensuite une synthèse sous la forme d'une proposition articulée de l'ERE en milieu communautaire (chapitre VIII) qui résulte d'un processus de modélisation tenant compte de nos orientations paradigmatiques et de nos choix théoriques.

CHAPITRE III

LE CADRE THÉORIQUE

*Soyons réalistes. Demandons l'impossible.
Si nous ne réalisons pas l'impossible
nous devons faire face à l'impensable.*

Murray Bookchin

*Céder sur les mots, c'est toujours
céder sur les idées.*

Jean-Michel Leterrier

Ce chapitre présente le cadre théorique de notre recherche qui sert d'assise à l'élaboration d'une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire (chapitre VIII).

Le cadre théorique exposé dans ce chapitre, résulte plus spécifiquement des étapes 1 et 2 du processus global d'anasynthèse (chaque élément du cadre théorique et le cadre lui-même étant construits, rappelons-le, par des boucles d'anasynthèse). Ces étapes ont permis une exploration des divers champs contributifs de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, soit l'éducation des adultes, l'éducation communautaire et l'éducation relative à l'environnement, en vue de l'élaboration d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire dont nous expliciterons les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative selon les catégories d'éléments théoriques identifiées par Maccia (1966) et reprises par Legendre (2001).

Rappelons qu'une première exploration théorique s'est progressivement enrichie par des aller-retour permanents entre les éléments du cadre théorique initial et l'ensemble des étapes de la recherche, en particulier les études de cas collaboratives qui constituent le volet empirique de celle-ci. Ces dernières ont suscité des questionnements, ont mis en évidence les lacunes du cadre théorique de départ, que nous avons cherché à combler par des lectures et des réflexions supplémentaires. Le cadre théorique présenté dans ce chapitre est donc le résultat de ce processus itératif inhérent à la démarche de l'anasynthèse.

Nous avons organisé notre cadre théorique en cinq sous-sections : nous présentons d'abord les visions du monde et de l'éducation qui influencent fondamentalement nos choix et nos préférences dans l'exploration des champs de l'éducation des adultes, de l'éducation communautaire et de l'éducation relative à l'environnement. Nous présentons ensuite une exploration de la notion d'environnement du point de vue de ses représentations et de ses composantes. Les notions de territoire et de communauté sont également explorées comme composantes de l'environnement, qui doivent être prises en compte pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les trois dernières sections du cadre théorique présentent les champs théoriques et pratiques de l'éducation des adultes, de l'éducation communautaire et de l'éducation relative à l'environnement. Pour chacun de ces champs, un bref regard historique sur leur développement est suivi d'une présentation critique des différents courants et des diverses propositions recensées. Nos choix théoriques sont ensuite présentés et argumentés.

3.1. Une vision de l'éducation

*On ne va quand même pas se livrer à l'apologie
de la jungle afin de définir la postmodernité,
postcapitaliste, mais pré-rien-du-tout.*

Georges Labica

*Dieu est mort. Marx est mort,
et moi-même je ne me sens pas très bien.*

Woody Allen

Nous vivons dans une société qualifiée de système foncièrement inégalitaire pour les uns (Lather, 1992), profondément hiérarchisé pour les autres (Bookchin, 2003 ; Marcovich, 2001), voire antidémocratique (Biehl, 1998). La société est secouée par diverses crises, crise environnementale, crise sociale, « crise des valeurs, crise économique, crise de l'État, crise culturelle, crise de l'ordre mondial, etc. » (Boisvert, 1997, p. 1). Déjà mentionnées pour certaines au chapitre I, elles sont tantôt désignées comme le « macroproblème » (Bertrand et Valois 1999) ou encore le « biocide » (Bookchin, 2003). Formulant une critique quant aux fondements actuels de cette société, nous sommes sceptiques quant à sa capacité à résoudre les problématiques socio-environnementales qui l'assaillent et qu'elle génère. En réaction au système dominant de penser et d'agir, nous préférons des avenues plus inspirantes pour construire une nouvelle société et une vision de l'éducation plus prometteuses. Ce sont dans ces avenues que nous avons choisi d'ancrer nos propositions conceptuelles, propositions qui sont contextuellement pertinentes pour cette recherche au regard des objectifs poursuivis.

3.1.1. Un choix de société, un choix pour l'éducation

« Un peu de pensée utopique est nécessaire pour imaginer d'autres alternatives à notre société » écrit Bookchin (2003). Il ajoute ensuite que les ingrédients d'une société qui se

détruit, peuvent aussi être ceux d'une société qui change de cap et se reconstruit. Reconstruire une nouvelle société pour éviter sa disparition est un exercice qui ne se fera pas sans douleur pour les populations (Illich, 1973). Parmi les propositions possibles, nous explorons celles de l'écologie sociale (Bookchin, 2003 ; Heller, 2003 ; Biehl, 1998) et de la convivialité (Illich, 1973, 2000).

L'écologie sociale est une « science » des rapports naturels et sociaux au sein des communautés ou des écosystèmes (Bookchin, 2003, p. 16). Basée sur la remise en cause des rapports de domination qui caractérisent les relations entre humains, mais aussi entre les humains et la Nature, l'écologie sociale propose de redéfinir la place de l'Humanité dans la Nature dans le sens d'une interpénétration de la Nature et la société (Bookchin, 1993) qui participe de façon constructive à l'évolution naturelle (Heller, 2003). Elle contribue à définir de nouvelles pratiques de la nature et de la communauté (Heller, 2003), les communautés étant perçues comme un réseau de relations (Bookchin, 2003, p. 25). Heller (2003) fonde alors son projet de société écologique sur un désir social de Nature c'est-à-dire un désir de société écologique et d'intégrité écologique (Heller, 2003) où les pratiques de développement sont non cumulatives et non hiérarchiques. Dans une perspective concrète, celle du municipalisme libertaire, Biehl (1998) propose donc de rebâtir un ensemble d'éco-communautés, interdépendantes, stables, à échelle humaine qui favorisent le développement de la diversité culturelle et biologique et de la complexité (Heller, 2003, p. 196-197). Ces éco-communautés reposent entre autres sur la coopération, l'entraide, l'association, le développement d'une démocratie participative où le citoyen s'engage et participe localement, ce qui n'est pas sans lien avec le biorégionalisme¹⁰.

¹⁰ Le biorégionalisme est à la fois une philosophie et un mouvement social concourant au développement de communautés humaines et écologiques vivant en harmonie avec leur biorégion. Selon Sauvé (2003), il s'agit d'un mouvement socio-écologique qui se penche en particulier sur la dimension économique de la « gestion » de cette maison de vie partagée qu'est l'environnement.

Illich (1973) propose quant à lui de (re) construire une société conviviale. Dénonçant la société comme surproductive voire contre-productive en raison du poids de plus en plus lourd des institutions, Illich (1973, p. 27 ; 2000) propose de reconstruire la société de fond en comble en envisageant un nouveau système de production de biens et de services qui doit retrouver une dimension personnelle et communautaire. Il propose ainsi de promouvoir la convivialité dans les rapports humains qui ne sont plus conditionnés par des logiques de productivité qui asservissent l'humain.

Ces visions de société rejoignent aussi celle des théoriciens critiques inspirés initialement par les propositions marxistes (Finger et Asun, 201). Ces derniers remettent en cause l'ordre établi, en particulier le type de démocratie et de société capitaliste dominant (Renault et Sintomer, 2003 ; Fraser, 2003). La théorie critique rejette notamment le rationalisme instrumental qui définit notre rapport à la Nature (Gibson, 1986). Transformer la société telle est l'invitation de la théorie critique : mais comment ? Par une émancipation sociale et politique des personnes, par un partage du pouvoir entre les acteurs de la société, en vue de définir un projet de société fondé sur la coopération et le respect de l'intégrité des écosystèmes et des communautés humaines (Heller, 2003).

D'autres alternatives de société auraient également pu être décrites dans ce chapitre, en particulier celle de la soutenabilité écologique. Mais cette dernière s'accommode trop bien de la logique économique du type de développement actuel.

C'est ainsi qu'inspirée par Bookchin (2003), Heller (2003), Illich (1971 ; 1973), Biehl (1998) mais aussi Sauvé (2001a), Bertrand et Valois (1999), « nous avons fait le rêve » d'une société fondée sur les valeurs de la responsabilité sociale, environnementale, individuelle et collective, sur la coopération entre les être humains, entre les communautés et les sociétés, sur l'appartenance à une communauté et un territoire, sur la solidarité, l'entraide, sur la coévolution des personnes, des communautés et de la Nature, sur le mutualisme, l'interdépendance, la démocratie participative, l'égalité, l'équité et la convivialité, etc. Nous

croyons également au pouvoir créateur des humains et de la Nature, à l'union fondamentale entre les personnes, leurs communautés et l'environnement comme un tout indissociable et à la capacité d'émancipation et de changement des personnes, des communautés et des sociétés. Rebâtir des communautés cimentées par un tel système de valeurs s'inscrit à la fois dans les paradigmes socioculturels de la dialectique sociale et de la symbiosynergie tels que décrits par Bertrand et Valois (1999). Le pôle social de notre vision invite les personnes à se regrouper, à reconstruire leur identité personnelle et sociale, à prendre le pouvoir et à s'organiser pour favoriser les changements de société. Le pôle environnemental insiste quant à lui sur la relation fondamentale qui unit les personnes, la société et l'environnement comme génératrices d'harmonie et d'équilibre.

3.1.2. Une éducation écosociale

Explorer les paradigmes ou les visions de l'éducation pour mieux se situer soi-même n'est pas chose facile. Bertrand et Valois (1999, p. 58-59) recensent en particulier cinq principales visions de l'éducation que nous résumons ici très succinctement : 1) une vision rationnelle, centrée sur la transmission de connaissances et des valeurs dominantes de la société ; 2) une vision technosystémique, centrée sur l'efficacité de la démarche éducative et sur l'utilisation d'une technologie éducationnelle ; 3) une vision humaniste, centrée sur le développement de la personne qui joue un rôle déterminant dans son propre projet d'apprentissage ; 4) une vision socio-interactionnelle, préoccupée essentiellement par l'analyse des situations sociales et des forces d'aliénation. L'éducation valorise alors l'autogestion politique et pédagogique ainsi que le savoir social ; 5) une vision « inventive », centrée sur les communautés d'apprentissage dans les lieux de vie quotidiens en vue du développement de projets signifiants pour la personne et sa communauté d'appartenance.

En cohérence avec notre vision du monde, l'éducation devrait avoir pour finalité la transformation de la société et la reconstruction de celle-ci sur des principes sociaux et

écologiques qui contribuent à l'épanouissement des personnes et de leurs communautés d'appartenance ainsi qu'au respect de l'intégrité des systèmes naturels de support à la vie, personnes, communautés et systèmes naturels étant interdépendants. Dans une telle perspective, notre vision de l'éducation puise ses racines dans les théories sociales et écosociales de l'éducation (Bertrand, 1993). L'éducation vise alors le développement de la personne humaine dans sa relation avec les autres et « les choses ». Elle est un processus de conscientisation sociale et environnementale qui permet ultimement à la personne humaine d'exercer sa pleine responsabilité et son rôle de citoyen. Ce dernier vit donc son individualité en interdépendance avec les éléments du système dont il fait partie (Bertrand, 1993, p. 142), sa communauté et son environnement. La personne humaine est donc actrice de sa propre transformation et « agent écosocial » de transformation pour une société plus juste, plus solidaire et plus écologique. Cette dimension critique de l'éducation doit être signifiante pour les apprenants mais aussi pour les éducateurs qui ont un rôle fondamental à jouer (Carr et Kemmis, 1986).

En ce sens, nous rejoignons les propositions de Freire (1983) selon lesquelles l'éducation est une véritable pratique de la liberté. Le célèbre éducateur brésilien proposait une pédagogie reposant sur les principes suivants : le dialogue, l'ancrage dans la réalité, la construction d'une culture collective, la formation de l'esprit critique et la formation à l'intervention sociale (Bertrand, 1993, p. 152). D'après Illich (1971), Freire avait fait le bon choix en utilisant des méthodes en marge des systèmes dominants, reposant sur une approche conscientisante. Pour lui, l'éducation doit en effet faire appel à l'esprit critique et créatif : « apprendre dans une perspective créative et de découverte requiert des participants égaux, en ce sens qu'ils éprouvent des étonnements et des curiosités comparables » (Illich, 1971, p. 40-41). L'éducation qu'il propose se doit d'être contextualisée et d'offrir une « résonance profonde » pour les participants qui, proactifs, interagissent de manière autonome et créative.

Les processus d'apprentissage sont également envisagés dans une perspective socio-constructiviste qui met l'accent « sur la dimension relationnelle de l'apprentissage » (Lasnier,

2000, p. 13). Le savoir mais aussi les valeurs se construisent donc au cœur des interactions sociales. Les éléments de contexte, la culture, la subjectivité, le langage (MacLaren et Giarelli, 1995 ; Carr et Kemmis, 1986 ; Gibson, 1986) jouent alors un rôle fondamental dans les processus éducatifs. Ainsi, comme le soulignent les théoriciens critiques, « les faits humains sont socialement construits, humainement déterminés, et interprétés. Ils sont par conséquent sujets au changement via les significations humaines » (Gibson, 1986, p. 4, trad. libre). Cette perspective socio-constructiviste implique donc une manière particulière d'appréhender les réalités socio-environnementales en lien avec les questions et les choix éducatifs qui se posent.

Enfin, la question des contextes éducatifs est importante. Illich (1971) rappelle qu'on attribue généralement le pouvoir d'éduquer aux seules institutions scolaires. Dans ce cas, « l'éducation se situe à l'écart du monde tandis que le monde ne possède aucune valeur éducative » (Illich, 1971, p. 49). Cette perception perdure encore aujourd'hui et il nous semble qu'il faille la dépasser et ainsi redonner de l'importance aux divers contextes d'éducation. Ces contextes décrits par Goffin (1993), Sauvé (1997a) et Marchand (1997) renvoient aux environnements éducatifs de Bélanger (1994) dont il faut prendre en compte les « cadres de références » (Sauvé, 1997a) mais aussi les « cultures d'organisation » (Bélanger, 1994) et « les publics cibles » (Goffin, 1993). Généralement trois types d'éducation sont distingués en fonction de leur contexte de développement. L'éducation formelle est organisée dans le cadre de « systèmes d'enseignement institutionnalisés » (Goffin, 1993, p. 67) sous la forme de programmes d'études conduisant généralement à une diplomation. L'éducation non formelle est quant à elle « l'ensemble des processus à caractère éducatif (...) développés par des institutions dont l'activité principale n'est pas l'enseignement » (Marchand, 1997, p. 6). Il s'agit par exemple des entreprises, des institutions socioculturelles, des mouvements associatifs. L'éducation est alors teintée des intérêts spécifiques de chacune des organisations (Sauvé, 1997a). Elle peut ne constituer qu'une partie de leur mission globale. Portelli (1985) insiste également sur l'apport éducatif des associations en particulier via les activités d'autoformation. Enfin, l'éducation informelle

est beaucoup plus diluée, non systématique, éclectique (Sauvé, 1997a, Goffin, 1993). Les médias, la rue, le quartier, les discours politiques, les conversations, les rencontres, les expériences personnelles mais aussi le marketing publicitaire jouent un rôle fondamental dans cette éducation informelle (Boutinet, 1998 ; Sauvé, 1997a ; Bélanger, 1994; Goffin, 1993).

L'éducation se réalise donc à l'articulation de ces trois contextes. Si l'éducation formelle véhicule une culture « commune » contribuant à une certaine cohésion sociale voire un contrôle social, l'éducation informelle est un puissant véhicule pour stimuler la consommation (Boutinet, 1998) et donc l'économie. Entre les deux, l'éducation en contexte non formel, représentée en particulier par les organisations communautaires, est celle dans laquelle est ancrée notre recherche. Les apprenants ciblés pour leurs interventions en éducation relative à l'environnement sont des citoyens urbains porteurs de multiples cultures dont la participation aux activités du Programme Éco-quartier est volontaire et motivée par des intérêts personnels ou collectifs.

3.2. L'environnement : territoires et communautés

*Nous façonnons nos environnements
et à leur tour, ils nous façonnent.*

Winston Churchill

L'environnement est un concept caméléon, polysémique, flou, « obscur pour les esprits » (Comolet, 1991), difficile à cerner qui fait l'objet de diverses définitions et représentations (Matthieu, 2000 ; Goffin, 1999 ; Comolet, 1991). Un besoin de précision de ce concept est également mis en évidence par les multiples associations linguistiques dont il fait l'objet. Dans la littérature ou le langage courant, il est question d'environnement naturel, social, économique, d'environnement urbain, d'environnement technologique (etc.). Une telle sémantique alimente encore plus la confusion. Dans le cadre de cette recherche,

l'environnement est une notion centrale dont il convient de clarifier le sens que nous lui attribuons, particulièrement dans une perspective urbaine.

Dans son acception commune, l'environnement désigne ce qui entoure. Le principal biais d'une telle proposition, c'est qu'elle conçoit l'environnement en extériorité par rapport à soi ou un groupe de personnes. De manière générale, deux principales conceptions de l'environnement, qui s'opposent, se retrouvent dans le langage courant (Matthieu, 2000 ; Comolet, 1991). Selon la première conception, l'environnement désigne la nature *stricto sensu*. Selon la seconde conception, il désigne le cadre de vie quotidien des hommes. Ainsi, l'environnement désigne soit la nature, « la belle nature », soit les problèmes d'environnement étroitement associés aux activités humaines, qui se déroulent en particulier en milieu urbain (Matthieu, 2000). D'où l'opposition courante entre la ville et la nature et l'usage du concept d'environnement urbain qui s'oppose à celui d'espace naturel plus ou moins confondu avec le milieu rural (Matthieu, 2000).

Dans une perspective plus systématique et adaptée à l'éducation relative à l'environnement, Sauvé (1997a ; 2001b) a élaboré une typologie qui comprend sept représentations différentes de l'environnement :

- L'environnement - nature à préserver et à respecter. Cet environnement est celui des naturalistes. Il correspond souvent à une nature vierge, pure, « sauvage ».
- L'environnement - ressource à gérer et à partager. Les matières premières, les ressources énergétiques doivent faire l'objet d'une meilleure gestion et d'une consommation à la fois plus équitable et responsable. C'est l'environnement du développement économique.
- L'environnement - problème à résoudre. Cette position dominante adoptée par le Programme International de l'éducation relative à l'environnement (PIEE) de l'Unesco-PNUE implique une préférence pour la démarche de résolution de problèmes environnementaux. « La sémantique environnementale [utilisée dans ce cas], regorge de

termes à représentations négatives : pollution, dégradation, détérioration, gaspillage, etc. » (Goffin, 1999).

- L'environnement – système (Sauvé, 2001b). Il s'agit d'appréhender l'environnement selon ses relations et ses composantes. Goffin (1999) qualifie l'environnement « d'éco-socio-système ».
- L'environnement - milieu de vie est celui du quotidien des populations. Il est à connaître et à aménager : « C'est [leur] propre environnement » (Sauvé, 1997a, p.14).
- L'environnement- biosphère. Notre planète est désormais un monde pour lequel nous avons pris conscience de sa finitude (Jacquard, 1993).
- L'environnement – projet communautaire. Les membres d'une communauté, d'une collectivité s'engagent dans des actions collectives transformant leurs réalités.

Il n'y a donc pas UN mais DES environnements. Chacun est porteur d'une conception qui lui est propre, résultant d'une synthèse d'une ou plusieurs représentations de l'environnement, en fonction des valeurs, des caractéristiques socioculturelles, professionnelles et de l'expérience propres à la personne. Cette particularité est à prendre en compte chez les professionnels des groupes communautaires Éco-quartier collaborant à la recherche. Nous avons d'ailleurs exploré leurs représentations de l'environnement, comme fondement de leurs pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Le Programme Éco-quartier lui-même témoigne de différentes représentations de l'environnement. Nous en avons identifié quatre principales (Villemagne, 2002). Il s'agit de : 1) L'environnement – *problème*. Par exemple, la gestion des déchets est un problème pour la Ville. 2) Cependant, il est aussi possible de considérer les déchets comme des *ressources*. Par exemple, l'instauration de la collecte sélective à Montréal contribue à diminuer le gaspillage des ressources naturelles Cette conception de l'environnement - ressource est toutefois faiblement représentée au sein du Programme. 3) L'environnement - *milieu de vie*. Par exemple, l'aménagement de ruelles vertes par les résidants contribue à améliorer la biodiversité du milieu ainsi que son esthétique. 4) L'environnement – projet communautaire.

Par exemple, un groupe de citoyens s'organise pour régler les problèmes de dépôt sauvages dans leur ruelle.

Afin de mieux saisir ses dimensions, l'environnement peut-être caractérisé aussi comme l'ensemble des composantes biophysiques d'un milieu en interaction avec ses composantes sociales et culturelles. Cette définition du concept d'environnement est englobante mais est aussi générale. Or, comme le précise Sauvé (1997a, p. 43), l'environnement est une réalité essentiellement contextuelle qui peut être définie en fonction de plusieurs paramètres qui sont la spécificité de l'être environné ainsi que la perspective et l'objectif global en fonction desquels cet environnement est considéré. Ces paramètres déterminent à leur tour les paramètres suivants : les composantes du milieu qui sont considérées ; les types de relations à considérer ; les limites spatiales et temporelles du milieu. Cette proposition met en évidence que la notion de milieu n'est pas équivalente à celle d'environnement, ambiguïté que l'on peut noter dans certains discours. Le milieu fait donc partie de l'environnement.

D'un point de vue écosystémique, l'environnement désigne un milieu particulier aux caractéristiques relativement homogènes où se noue un ensemble complexe de relations entre les êtres vivants et les éléments non vivants. Dans une perspective urbaine, l'environnement, c'est le territoire de la ville, un espace où se tisse une trame complexe de relations écologiques, sociales, culturelles, affectives, symboliques, économiques, politiques, de réseaux d'échanges, de flux d'information et de matières, entre des humains, des groupes humains, d'autres formes de vie animale et végétale et des éléments non vivants comme l'habitat, l'architecture, les infrastructures, le climat urbain, etc. L'environnement urbain est donc façonnée et construit par l'humain mais cette relation n'est pas univoque, elle est dialectique. Cet environnement, à son tour, façonne les êtres qui l'habitent.

Ceci nous amène à approfondir deux grands éléments constitutifs de l'environnement urbain qui sont pertinents dans notre problématique de recherche : il s'agit d'abord du territoire, de son échelle, de son découpage, de ses caractéristiques. Dans ce cadre, nous explorons

brièvement la notion de biorégion mais surtout les notions de quartier et de milieu de vie qui relient les dimensions spatiales, sociales, culturelles mais aussi écologiques et politiques du territoire. Nous explorons ensuite les notions associées aux êtres vivants qui habitent ensemble ce territoire : les concepts de communauté et d'identité ont particulièrement retenu notre attention : « l'environnement n'est pas un espace neutre ou exempt de valeurs (...). Il procure avant tout du sens et de l'identité en situant l'individu socialement, économiquement, culturellement » (Moser, 2003, p.13). Rappelons également que le concept de communauté est central en éducation communautaire mais également dans certains courants de l'éducation relative à l'environnement, en autres, celui du biorégionalisme. Les relations possibles entre les personnes, les groupes de personnes et ce territoire habité sont enfin un point important de notre analyse.

3.2.1. Territoires

*Le génie du lieu est constitué de forces physiques,
biologiques, sociales et historiques
qui associées, confèrent sa singularité
à tout lieu ou à toute région.
Toutes les grandes villes possèdent leur propre génie,
qui transcende leur situation géographique,
leur importance commerciale et leur taille.*

René Dubos

Dans une perspective spatio-sociale, les champs de la géographie, de la sociologie et de la psychologie sociale de l'environnement distinguent plusieurs niveaux d'environnement qui témoignent de distanciations spécifiques par rapport à l'individu mais aussi qui font référence à différentes problématiques environnementales (Moser, 2003 ; David et Ducret, 1998 ; Comolet, 1991). Moser (2003) ainsi que David et Ducret (1998) distinguent chacun quatre niveaux d'environnement pour lesquels il est possible de faire des correspondances. Ces niveaux sont caractérisés par un plus ou moins grand contrôle de l'individu sur son environnement : plus la distance est faible, plus généralement le degré de contrôle et

d'appartenance est fort (Moser, 2003). Ceci questionne sur l'échelle de territoire appropriée pour que les citoyens se sentent plus concernés par les questions d'environnement. Ces citoyens vivent selon Moser (2003) un véritable dilemme social entre des choix aux bénéfices immédiats pour soi et des choix aux bénéfices sociaux. Un premier niveau d'environnement correspond au micro-environnement. C'est l'habitat, le domicile, le milieu de vie. D'échelle hectométrique, les problématiques de bruits, d'espaces verts, de propreté, d'aménagement sont centrales. Un second niveau correspond aux environnements de « proximité ». Il peut s'agir du quartier. Son échelle est plutôt kilométrique. Ce niveau est le point d'ancrage de mouvements collectifs, par exemple pour la défense de paysages, de sites naturels, etc. Le troisième niveau d'environnement est celui des environnements publics, une ville, une biorégion dont la taille peut être de l'ordre d'une centaine de kilomètres. Ce niveau concerne les affaires publiques. Un dernier niveau est celui de l'environnement global, la planète Terre. C'est au niveau mondial que l'on traite des questions d'environnement de manière plus souvent qu'autrement décontextualisée : il s'agit par exemple, de la diminution de la couche d'ozone, des changements climatiques. Comme le souligne David et Ducret (1998) « ces différentes conceptions peuvent coexister et entrer en conflit », se retrouvant au cœur des questions urbaines.

Fischer (1992) propose également une analyse du territoire qui peut être inspirante pour les questions urbaines puisque ce territoire est forcément habité. « Un territoire n'existe pas en soi. Il n'a de réalité qu'à travers celui qui s'y trouve et qui lui donne d'être objet de connaissance » (Fischer, 1992, p. 27). Le territoire est donc appréhendé selon ses usages dans une perspective spatiale, sociale mais aussi temporelle puisqu'il y aurait une relation très étroite entre la durée d'occupation d'un territoire, la manière de l'habiter et le sentiment d'appartenance (Germain et Charbonneau, 1998). L'environnement pour Fischer (1992, p. 14) n'est « qu'un espace aménagé dans nos sociétés, le cadre où nous vivons ». Le territoire est donc l'ancrage d'une vie sociale qui s'organise. La relation environnement - individu est complexe et concerne autant les relations à autrui qu'au territoire. Ces relations font que cet espace est habité. Ce territoire est parfois subi et contraint ou souhaité et choisi (Tizon,

1996). Ainsi Fischer, (1992, p. 27-28) distingue trois types de territoire que nous énumérons brièvement : 1) « le territoire primaire occupé de façon stable et clairement identifiée ». C'est le logement individuel. 2) « Le territoire secondaire qui n'est pas tout à fait privé ni tout à fait public » et qui correspond à des enclaves créées par des groupes ayant des règles pour y accéder. C'est le cas de l'école ou du bistrot. 3) Enfin, le territoire public est celui qui appartient à tous. Ces différents territoires correspondent à différents niveaux de contrôle et d'appropriation qui peuvent être mis en évidence. Cette appropriation dépend de la distance par rapport à l'individu, certes, mais aussi de facteurs sociaux tels que celui d'une plus ou moins grande intégration sociale. Une personne repliée sur elle-même appréhendera son logement comme son unique refuge. L'espace vécu par une personne dépend ainsi de ces expériences quotidiennes de tous ordres. Le sentiment d'appartenance d'une personne se développe à la fois dans les relations aux autres, dans les relations de voisinage, et dans les relations aux aménagements qui font le territoire. Barou (1990, *In* Tizon, 1996, p. 21) considère dans la même perspective que le territoire est « le milieu de vie, de pensée et d'action dans lequel et grâce auquel un individu ou un groupe se reconnaît, dote ce qui l'entoure de sens, se dote lui-même de sens, et met en route un processus identificatoire et identitaire ». Dans la société contemporaine, il faut reconnaître que chaque individu appartient à de multiples espaces. Pourtant, le territoire de la vie quotidienne (hors travail) serait encore celui associé à l'affectif, au lien social : « il faut être et se sentir quelque part et être reconnu » (Tizon, 1996, p. 23) et ce, malgré la plus grande mobilité des individus.

Dans cette exploration du réseau notionnel associé au territoire, il nous est apparu intéressant d'explorer la notion spécifique de biorégion. Cette notion s'est développée avec l'essor du mouvement biorégionaliste et a été définie pour la première fois par Berg et Dasmann (1976, *In* Traina, 1995a, p. 2). Si ce mouvement puise certaines racines dans les cultures indigènes plus anciennes (McGinnis, 1999), il s'est véritablement développé au cours des années 60. Le biorégionalisme propose alors une véritable « contre-culture », en réaction au capitalisme, à la globalisation et à l'idée même du progrès qui s'évaluent en termes de santé monétaire, d'efficacité économique et de pouvoir centralisé (Aberley, 1999). Ces phénomènes contestés

décontextualisent la culture, l'économie, mais aussi « vident » les milieux « de leurs ressources naturelles et humaines et contribuent à une dégradation de la qualité environnementale et sociale de la vie des habitants » (Aberley, 1999, p. 15, trad. libre). Ils effacent aussi les particularismes régionaux (McGinnis, 1999). La perspective biorégionale s'appuie sur un lieu, un territoire spécifique : une biorégion dont les limites ne sont pas d'abord politiques mais surtout culturelles et écologiques pour réorganiser et véritablement vivre le territoire. En somme, il s'agit pour la communauté de réhabiter le territoire en développant un sens du lieu, évoluant de manière solidaire, juste et écologique. Une biorégion est ainsi :

un lieu géographique correspondant habituellement à un bassin hydrographique et possédant des caractéristiques communes telles que le relief, l'altitude, la flore et la faune. L'histoire et la culture des humains qui l'habitent font aussi partie de la définition d'une biorégion. La perspective biorégionaliste nous amène donc à regarder un endroit sous l'angle de ces systèmes naturels et sociaux, dont les rapports dynamiques contribuent à créer un sentiment de lieu de vie enraciné dans l'histoire naturelle comme dans l'histoire culturelle. (Nozick, 1995, p. 99)

Une telle proposition est éminemment appropriée au monde rural. Elle encourage ses habitants à respecter l'intégrité naturelle et culturelle du milieu dans toutes leurs activités. Pourtant, Nozick (1995) mais aussi de Herte (2001), Kemmis (1999) et Bowers (1999) en appellent à un monde organisé en biorégions. Ils proposent d'étendre le concept de biorégion au monde urbain puisqu'il est le lieu de vie d'un nombre croissant d'individus à l'échelle mondiale. L'idée de « cité – biorégionale » (Kemmis, 1999) est ainsi émise. Bowers (1999, p. 198) considère aussi que c'est « à travers la diversité des groupes communautaires et des associations que les individus peuvent vivre l'expérience d'appartenance à une communauté, de relations réciproques et de responsabilité ». Ces propositions remettent en question les systèmes de pouvoir en place et leur organisation, en appelant à une prise de pouvoir local, « le pouvoir de faire et d'agir ensemble » (Arendt, s.d., *In* de Herte, 2001). Les principes de démocratie directe de type organique et communautaire, de subsidiarité et de réciprocité sont évoqués comme fondements d'un nouveau système d'organisation locale (de Herte, 2001).

Ceci n'est pas sans rappeler les propositions de Berry (2001) et du municipalisme libertaire de Biehl (1998) inspiré par Bookchin. Une proposition pour l'éducation biorégionale a également émergé du courant biorégionaliste. Nous en reparlons au point 3.5 comme contribution pertinente en éducation relative à l'environnement.

- Le concept de biorégion présente ainsi l'avantage pour notre recherche d'intégrer plusieurs dimensions spatiales, écologiques, sociales, culturelles, historiques, économiques et même politiques. La perspective biorégionaliste redonne sens au territoire et contribue au réenracinement de ces habitants, à leur construction identitaire, ce qui en milieu urbain souvent multiculturel, peut concourir à une certaine cohésion sociale et à la reconstruction de solidarités locales dans un environnement sain et de qualité. L'échelle géographique de la biorégion n'est pourtant pas facile à appréhender en milieu urbain : comment déterminer les limites d'une biorégion urbaine? S'agit-il des limites de la ville qui, à Montréal, correspond à une île (depuis 2000), véritable entité naturelle ?

- Ceci nous amène à traiter maintenant rapidement de la notion de quartier qui fait partie des représentations spatiales dont fait l'objet la ville. De façon générale, le quartier est « une partie de la ville identifiée comme un tout qui se distingue de la ville par une caractéristique générale. Ses éléments contribuent fortement à la structuration de l'espace urbain » (Félonneau, 2003, p. 165). Une telle définition ne permet pourtant pas de faire l'unanimité. Le quartier demeure un concept flou, chargé de contradictions (Germain et Charbonneau, 1998 ; Barou, 1995) dont les limites sont plus souvent imaginaires qu'administratives. Il « s'avère être une réalité multidimensionnelle » (Morin et Rochefort, 1998). Il n'a pas la même signification, les mêmes limites d'un citoyen à l'autre. Il confère souvent à la personne un statut social. Il est lieu de médiation entre les citoyens, lieu d'identification. Il est aussi chargé d'affectivité (Noschis, 1984). Le quartier résulterait d'un processus de différenciation de l'espace urbain qui invite à cloisonner divers lieux, à créer des lieux d'identité collective par rapport à ce qui est « extérieur » au quartier (Barou, 1995 ; Noschis, 1984).

Dans cette tentative de mieux cerner le quartier, Morin et Rochefort (1998) soulignent l'importance du facteur de proximité physique. Ce dernier contribue à l'établissement de liens sociaux certes, mais il stimule aussi le développement d'actions collectives. L'attraction et l'attachement à un quartier varient en fonction de divers facteurs : « l'accroissement de la mobilité [des individus] (...), la stabilité résidentielle, la polyvalence fonctionnelle, la présence d'une base institutionnelle forte, la quantité et la qualité des services offerts, la valorisation symbolique, l'existence de liens forts », tels les liens familiaux et intimes (Morin et Rochefort, 1998).

Deux courants de pensée s'opposent toutefois (Morin et Rochefort, 1998) pour cerner la notion de quartier. 1) Le quartier est perçu comme un espace de proximité, une unité socio-spatiale, une communauté territoriale. Il sert d'assise au développement des relations entre individus et au développement de pratiques collectives. Ce quartier correspond à un « *espace objectif* » (Morin et Rochefort, 1998), celui du développement communautaire et solidaire. Ce quartier est aussi le territoire de référence pour le développement d'interventions publiques « dans une optique de décentralisation et de territorialisation, de déconcentration » dans divers domaines, notamment celui de l'environnement (Morin et Rochefort, 1998). Les pratiques collectives contribuent à l'émergence d'une identité territoriale et à la construction d'un sentiment d'appartenance des résidents au quartier. Ce sentiment émerge de leur mobilisation et de leur engagement local (Joyce, Huissoud et Schuler, 1995). 2) Le quartier territorial est aussi jugé comme une entité obsolète qui doit être remplacée au profit du réseau social : des relations entre les individus se tissent et aboutissent à la création d'un quartier défini en tant « *qu'espace de subjectivité* » (Morin et Rochefort, 1998). Les dimensions spatiales et socio-économiques y sont de moindre importance. Le quartier est un espace perçu et centré sur le sujet qui établit et construit un réseau relationnel. Le quartier devient alors « *un espace à géométrie variable en perpétuelle construction* » en fonction des liens sociaux qui se font et se défont (Morin et Rochefort, 1998).

Il est enfin possible d'appréhender le quartier selon trois principales dimensions (Germain et Charbonneau, 1998) : le quartier est d'abord un espace fonctionnel, pour se loger, pour utiliser divers services de base et de proximité ; il est ensuite un espace symbolique, chargé d'histoire ; il est enfin un espace de socialité où se créent des rapprochements entre les individus. Ce quartier, nous l'avons souligné, reflète bien souvent une diversité de réalités pour les résidents. Leurs perceptions mettent en évidence des tailles très différentes de quartier qui témoignent d'un plus ou moins grand repliement sur soi-même (Joyce, Huissoud et Schuler, 1995) : le quartier peut ainsi se réduire à l'immeuble d'habitation ; il peut être constitué d'une rue ou d'une portion de rue ; il peut prendre enfin la forme d'un îlot de taille variable.

Aujourd'hui le quartier n'abrite plus toutes les activités réalisées par un même individu ou groupe d'individus. Pensons à la mobilité nécessaire pour des obligations de travail, pour les loisirs. L'humain cultive ainsi une multi-appartenance mais son point d'ancrage demeure son lieu de résidence où s'établissent en partie son réseau social, ses liens affectifs et amicaux. S'il faut bien sûr prendre en compte l'évolution contemporaine de la société vers un pluricentrisme où « chaque sphère spécifique des activités humaines tend à sécréter son centre propre » (de Radkowski, 2002, p. 20), le quartier est encore aujourd'hui un espace de création identitaire pour ceux qui l'habitent depuis longtemps ou pour ceux qui choisissent de s'y installer (Germain et Charbonneau, 1998).

Certains préfèrent la notion de milieu de vie à celle de quartier, qui ne lui est pas forcément équivalente. Le milieu de vie désigne l'environnement de la vie quotidienne d'une personne ou d'un groupe de personnes. Sauvé (1997a, p.14) souligne l'importance de la dimension de proximité lorsqu'il est question de milieu de vie :

Le milieu est l'environnement de la vie quotidienne, à l'école, au travail, dans les loisirs. Ce milieu de vie est imprégné des composantes humaines, socioculturelles, technologiques et historiques ». C'est Son propre environnement qu'on doit

apprendre à connaître, à aménager et envers lequel il importe de développer un sentiment d'appartenance.

Le milieu de vie semble aujourd'hui « multipolaire ». Il n'est pas seulement appréhendé dans une perspective territoriale. C'est la raison pour laquelle nous concevons le milieu de vie comme un réseau qui selon De Radkowski (2002, p. 20) est constitué de points nodaux où se noue et se tend l'espace en tant que réseau de communication. « Habiter signifie participer à cet espace de communicabilité », ce qui est très à propos dans la société de l'information et de la communication qui est la nôtre. Nous proposons ainsi une vision du milieu de vie, celle d'un système dynamique composé de deux zones en interaction, une zone de proximité et une zone élargie (Villemagne, 2002) : 1) le noyau central est le milieu de proximité du citoyen, le plus souvent fréquenté autour de son lieu de résidence. Il est de nature spatiale (la rue, le carré d'habitation). Sa taille est toutefois plus petite que le quartier et il présente une dimension affective (les relations intimes et le voisinage). Cette zone centrale est propice au développement d'un sentiment d'appartenance, par exemple à travers des actions environnementales concrètes qui améliorent le milieu de vie. Ces sont des actions dont les retombées sont immédiates pour les résidants. 2) La zone périphérique du milieu de vie d'un citoyen est à géométrie variable. Elle est évolutive en fonction de plusieurs facteurs : la complexité du réseau relationnel ; la mobilité ; les obligations et les déplacements professionnels ; la consommation de loisirs ; les caractéristiques socioculturelles et économiques de chaque citoyen.

Force est de constater que les questions territoriales urbaines sont complexes. Elles englobent une diversité de dimensions, dont il est parfois difficile de saisir l'influence relative. Dans notre recherche, il est fondamental de prendre en compte ses diverses dimensions spatiales, économiques, culturelles, sociales, historiques, politiques mais il faut surtout ne pas oublier d'inclure la dimension écologique du territoire. En effet, cette dernière semble jugée secondaire au regard des questions sociales ; l'environnement urbain étant encore aujourd'hui trop perçu en opposition à l'environnement naturel.

Les citoyens, et plus spécifiquement les groupes de citoyens visés par les pratiques d'ERE en milieu communautaire développées par des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier, sont essentiellement considérés dans leur milieu de vie quotidien. Il s'agit de « l'homme-habitant » (selon l'expression de Pierre George, s.d., *In* de Herte, 2001) appréhendé dans ses territoires de vie, soit son milieu de vie (noyau central) et plus largement son quartier.

3.2.2. Communautés

Selon Rey (1992), la notion de communauté d'abord appelée *comunalité* est la réfection de l'ancien *communauté* signifiant « participation en commun », groupe ayant un lien en commun, lui-même emprunté au latin *communitas*. Le mot communauté désigne un ensemble de personnes ou l'état de ce qui est commun à plusieurs personnes. Ce concept qui fait référence à l'idée de « paradigme communautaire » (Marouf, 1995) est de nature polysémique. Il existe des communautés, aux multiples connotations, en terme d'envergure et de perspectives (Thompson, 2002 ; Galbraith, 1990). D'ailleurs Hillery (1955, *In* Dion, 1995 ; 1955, *In* Willie, 2000) et Warren (1978, *In* Galbraith, 1990, p. 4) ont identifié entre quatre-vingts et cent conceptions différentes de la notion de communauté. Le lien commun à toutes ses propositions nous apparaît cependant être celui que chaque communauté possède « quelque chose » en commun, une ou des caractéristiques communes qui lui confèrent son unité ou tout au moins sa capacité de fédérer un ensemble de personnes. La notion de communauté fait souvent l'objet d'un mariage sémantique (Brookfield, 1983). Une certaine hétérogénéité se manifeste dans les différents usages d'une telle notion. Il est possible de repérer quelques-unes des associations courantes : communauté de recherche, communauté de pratique, communauté d'apprentissage, communauté de communes, communauté urbaine, communauté végétale, communauté humaine, communauté culturelle, communauté religieuse, communauté familiale, communauté nationale, communauté ethnique, communauté locale, communauté de quartier, etc.

Historiquement, la communauté puiserait ses origines dans l'idéologie communiste, ou encore, elle résulterait de la volonté de créer une unité territoriale, une centralité nationale par un *pouvoir* monarchique ou révolutionnaire (Gallissot, 1995). Longtemps confondue avec le concept de société, par l'utilisation du terme « communauté nationale », il est possible de différencier la communauté de la société sur une base identitaire : la société présente un caractère anonyme alors que la communauté « confère "l'identité" et se trouve chargée d'affectivité » (Gallissot, 1995, p. 35). C'est ainsi que Tonnies (1957, *In* Galbraith, 1992, p. 4; s.d., *In* Brookfield, 1983, p. 62) distingue la *gemeinschaft* qui renvoie à la notion de communauté pré-industrielle, de mutualité et d'identité, de la *gesellschaft*, association d'individus « faisant » société où les relations d'échanges sont fondées sur une rationalité ne laissant pas de place au développement de l'identité, de la mutualité et des intérêts communs (Galbraith, 1990 ; Brookfield, 1983). Galbraith (1990, p. 3-7) propose alors de concevoir notre société contemporaine comme une méga-communauté connectée par des dimensions culturelle, sociale, psychologique, économique, politique, environnementale et technologique. Cette méga-communauté est une sorte d'emboîtement d'une diversité de communautés, ce qui lui confère un axe vertical de développement. Mais elle est aussi traversée par un axe horizontal. Selon cet axe, se développent des réseaux de systèmes de liens sociaux au sein des communautés et entre les communautés.

Le concept de communauté est chargé de valeurs. Porteur de vertus, il inspire une sorte de « suspicion respectueuse » (Brookfield, 1983). La communauté bénéficie ainsi d'une certaine popularité car à travers elle, les personnes peuvent exprimer leurs désirs de communion avec les autres, leurs désirs d'intégration sociale, de mutualité, de cohésion et d'entraide. Ces désirs contrastent bien souvent avec l'expérience d'un quotidien dur et fragmenté (Brookfield, 1983). La communauté suscite alors nostalgie, en souvenir d'un « paradis perdu » (Thompson, 2002). Le Boterf (1998, p. 61) constate que « le terme de la communauté renvoie à la conception d'un ensemble homogène d'individus [qui] cache (...) la différenciation sociale interne, les différentes positions des groupes, leurs relations et les conflits ». En effet, Gallissot (1995) qui s'est intéressé à la famille, première unité

communautaire selon lui, souligne que si celle-ci véhicule l'idée de fusion et de solidarité, ces croyances masquent les rapports d'exploitation et de domination dont elle peut être le siège. Vouloir sortir de ces contraintes « peut [par exemple] signifier sortir de la dépendance et de la fusion communautaire » (Gallissot, 1995, p. 37). La communauté peut donc être oppressante et avoir des effets pervers tels que l'isolement, le renfermement sur soi-même et l'étouffement. Elle peut contribuer à exercer un certain contrôle social sur ses membres. La communauté porte également en elle le germe de conflits internes et externes. Les relations internes d'une communauté sont complexes et pas toujours harmonieuses. Dans ses relations extérieures, la communauté, lorsqu'elle reflète en particulier une réalité ethno-territoriale, peut engendrer des mouvements nationalistes et parfois des guerres civiles, associées à des purifications ethniques.

Finger et Asun (2001) soulignent que la société postmoderne et la désagrégation sociale qui l'accompagne, ont un impact sur les communautés puisque ce sont aujourd'hui « l'information, les symboles et la communication qui font le monde social » (Finger et Asun, 2001, p. 117). L'individualisme postmoderne est non seulement le résultat de la rationalisation de la vie sociale mais plus encore des communautés et des cultures. Une fragmentation des groupes de personnes et de la personne elle-même s'opère. Certains phénomènes sociaux émergent alors, en particulier celui du tribalisme (Finger et Asun, 2001 ; Marouf, 1995) via des communautés virtuelles, des mouvements *New Age*. Dans cette perspective, la communauté signifie l'appartenance à « une tribu à géométrie variable ». Pour Maffesoli (*In* Marouf, 1995, p.17), ce phénomène possède un caractère nouveau : il n'est pas fondé sur les catégories socioprofessionnelles mais sur la base « d'une sociabilité "affectuelle", phénoménologique et individuelle ». Une tribu est donc dans une certaine mesure décontextualisée, basée sur un ensemble de signes emblématiques et sur un langage propre permettant de se démarquer et de se différencier. Cette représentation de la communauté rejoint celle de Charbonneau (1998) qui rejette la tyrannie de la communauté « locale » parce qu'elle inciterait au repliement sur le quartier et au rétrécissement du lien social pour aboutir à la formation de ghettos. La communauté locale ne serait plus adaptée à

nos sociétés modernes. Charbonneau (1998) préfère ainsi le concept de réseau social à celui de la communauté. L'individu, « fondateur de sa propre réalité sociale » y est caractérisé par des « choix, une liberté, une mobilité, une personnalité à facettes multiples, une construction progressive de sa personnalité » (Charbonneau, 1998). La personne se crée un réseau de relations sans lien avec son espace de proximité. Le tissage des liens sociaux est basé sur la recherche d'affinités et la satisfaction mutuelle des relations développées.

Tantôt « construction symbolique » (Cohen 1985, *In* Smith, 1994), « potentiel d'empowerment » (Gouvernement du Québec, 2002), « réseau de relations humaines interpersonnelles et durables » (Jarvis, 1995), « regroupement de personnes dans un lieu spécifique » (Thompson, 2002) ou encore « ensemble de personnes ayant des besoins communs » (Smith, 1994), pour ne citer que quelques conceptions de la communauté, il nous est apparu important de mieux cerner cette notion en explorant ses diverses significations à travers une abondante littérature issue de divers champs de recherche.

Dans le cadre de cette recherche, il apparaît pertinent de faire d'abord état - très rapidement - des conceptions de la communauté spécifiquement proposées du point de vue éducationnel, en particulier par les tenants de l'éducation communautaire, champ théorique et pratique constitutif de notre cadre théorique.

Dans le champ de l'éducation communautaire, nous retrouvons huit conceptions complémentaires de la notion de communauté qui sont signifiantes :

- **La communauté géographique.** La communauté s'appuie sur une aire géographique où les personnes vivent, dans laquelle elles partagent ou développent « des points » communs (Thompson, 2002 ; Willie, 2000 ; Jarvis, 1995 ; Galbraith, 1990 ; Brookfield, 1983). On retrouve ici la dimension territoriale reliée au sentiment d'appartenance. Le sens du lieu est à ce titre fondamental. Il se caractérise souvent par un nom distinctif, un langage commun, des limites territoriales. La communauté, établie à partir d'un lieu

géographique, peut renvoyer à une communauté de quartier. Selon Brookfield (1983), le lieu où l'on habite crée une prédisposition favorable à la construction d'une communauté. Ce territoire peut être le milieu de vie (voire le quartier) qui constitue une unité géographique appropriée à un développement responsable, juste, solidaire et écologique (Finger et Asun, 2001 ; Kahn, 1993).

- **La communauté d'intérêt.** Il s'agit d'un groupe qui partage des intérêts et/ou des préoccupations communes (Thompson, 2002 ; Willie, 2000 ; Jarvis, 1995 ; Galbraith, 1990 ; Brookfield, 1983).
- **La communauté de fonction.** Il s'agit par exemple de regroupements d'éducateurs d'adultes, de médecins, d'ingénieurs, etc. (Galbraith, 1990 ; Brookfield, 1983).
- **La communauté comme lieu de socialisation.** Des relations humaines interpersonnelles se créent entre les membres d'une même communauté qui partagent des normes, une morale, des croyances, des attitudes. La communauté est un réseau d'interactions sociales, un lieu de socialisation, de participation dans un lieu spécifique (Willie, 2000 ; Jarvis, 1995).
- **La communauté de pouvoir.** La communauté est vue comme un contexte favorable à l'*empowerment* de ses membres dans une perspective de changement, de partage de pouvoir et de renouveau démocratique (Brookfield, 1983). Nozick (1995, p.31) affirme en effet que la force d'une communauté repose sur ses membres qui portent en eux un pouvoir individuel et collectif susceptible en particulier de créer un développement biorégional. Le pouvoir appartient alors aux membres d'un territoire qui prennent en compte ses diverses caractéristiques, en particulier écologiques et culturelles dans l'élaboration de projets collectifs.
- **La communauté culturelle.** Une culture commune, basée sur la « race », l'ethnie, la religion, le genre, l'identité peut servir à la construction d'une telle communauté (Thompson, 2002).
- **La communauté démographique.** Il s'agit d'un groupe d'âge, d'un regroupement en fonction de la « race », du sexe, etc. (Galbraith, 1990).

- **La communauté psychographique.** Il s'agit d'un groupe d'individus partageant un système de valeurs, un style de vie, appartenant à une même classe sociale ; par exemple, la communauté « Yuppie » ou la communauté gaie (Jarvis, 1995 ; Galbraith, 1990).

Ces deux derniers types de communauté, démographique et psychographique, présentent des chevauchements avec la communauté de type culturel où la notion de culture prend alors un sens englobant.

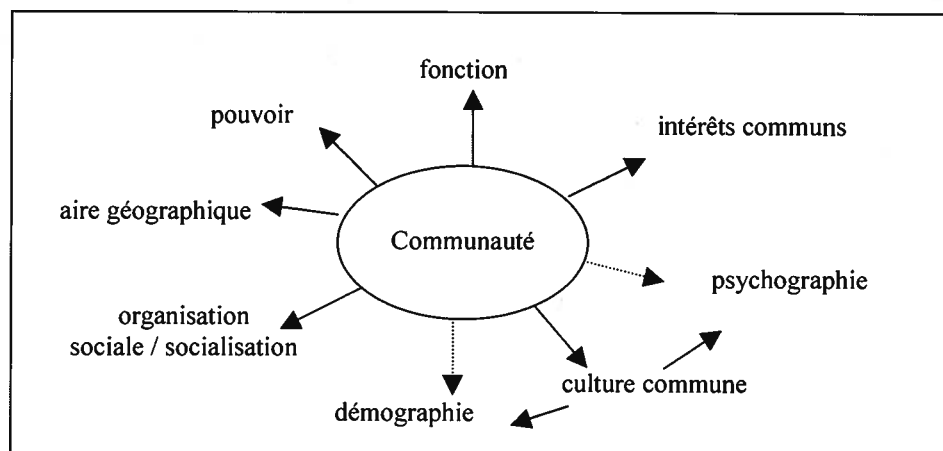


Figure 8. Types de communauté pour l'éducation communautaire

Orellana (2002, p. 57) constate aussi les multiples significations de la notion de communauté qui proviennent en particulier « de la diversité des éléments communs ». La communauté correspond successivement au partage 1) d'un lieu géographique, d'une région ; 2) d'une idéologie, d'une religion, d'une culture ; 3) d'un intérêt, d'un objectif à atteindre ; 4) d'une occupation, d'un projet, d'une activité ou d'une action ; 5) d'un problème, d'un conflit ; 6) d'un changement à produire ; 7) de caractéristiques raciales, sexuelles, ethniques, culturelles (Orellana, 2002, Figure 3, p. 57).

Chaque communauté possède des caractéristiques qui lui sont propres et qui la distinguent des autres : une identité propre et une intention, un sens ou un objectif qui lui donne cohérence et qui fait émerger une cohésion, caractéristique essentielle pour assurer sa stabilité relative. (Orellana, 2002, p. 57)

Orellana (2002) inspirée par Tonnies (1977) et Habermas (1975) en vient à identifier quatre catégories de communautés : la communauté comme contexte, relation, pouvoir et sens.

*La communauté est considérée comme un **contexte**, puisqu'elle crée des conditions favorisant la mise en commun, la réciprocité, le partage, la convergence, dans la diversité et la pluralité. Comme **relation**, elle constitue un réseau complexe de connexions, d'interrelations interpersonnelles, organisationnelles, professionnelles qui peuvent être d'ordre cognitif, affectif, social, moral, éthique. Comme **pouvoir**, elle offre les conditions nécessaires au développement d'une force collective, constituant un creuset important de changement (...) Comme **sens**, la communauté peut créer des conditions à l'épanouissement des personnes et des groupes, par la création de liens d'appartenance, d'identité, par l'enrichissement mutuel et la socialisation. (Orellana, 2002, p. 61-62)*

Nous venons d'explorer la notion de communauté dans une perspective très humaine, sociale voire éducationnelle de celle-ci, nous croyons qu'il est possible aussi d'envisager cette dernière d'un point de vue environnemental ou écologique où la notion de communauté prend un sens particulier.

Ainsi, en sciences de l'environnement, la notion de communauté est synonyme de biocénose. Cette dernière se définit comme « un ensemble d'organismes vivants, végétaux et animaux, liés par une dépendance réciproque » (Brand et Durousset, 1989, p. 271). Il s'agit également « d'un ensemble d'individus appartenant à plusieurs espèces vivant entremêlées sur une surface donnée, à un moment donné » (Conseil International de la Langue Française, 1992). Comme nous l'avons indiqué, une approche écologique de la communauté pourrait être pertinente dans notre recherche. Elle permettrait de prendre en compte la diversité et la complexité des interactions qui sont en jeu au sein de communautés, installées sur un même territoire. En particulier les relations entre êtres humains, les relations êtres humains / êtres

vivants non-humains, les relations êtres humains / milieu, les relations êtres vivants non-humains / milieu, et enfin les interactions milieu / milieu, pourraient être prises en compte. À l'articulation entre le social et le biologique, la notion de communauté pourrait faire l'objet d'une synthèse qui permettrait d'inclure les relations des personnes à leur environnement et aux autres personnes, ce qui pour l'éducation communautaire comme pour l'éducation relative à l'environnement apparaît être fondamental. Le « paradigme biorégionaliste » (Kahn, 1993) s'inscrit dans une telle proposition. Il suggère en particulier de travailler à l'échelle locale ou régionale pour recréer des communautés humaines qui se développent dans le respect de la biorégion et des liens qui unissent les êtres humains à l'environnement. Dans ce cas, faut-il parler d'une éco-communauté qui intègre dans ses relations de réciprocité, le souci d'améliorer la qualité des interactions avec soi-même (dimensions psychologiques, spirituelles), les autres (dimensions sociales, politiques, culturelles, etc.), la nature et l'environnement au sens large (dimension écologique en particulier), contribuant ainsi au développement d'une identité et d'une appartenance spécifiques à celle-ci ?

Au terme de cette exploration de la notion de communauté, nous retenons pour notre recherche, que la communauté est un système dynamique, évolutif, organisé par diverses dimensions complémentaires en interaction où le lieu et le contexte jouent un rôle primordial favorable aux échanges. La relation de proximité est en effet appropriée au développement de solidarités communautaires (Lamoureux, et coll., 2002, p. 49-55). Le milieu de vie et plus largement le quartier constituent alors des échelles locales de territoire appropriées au développement et à l'organisation de la communauté. Cette communauté peut être analysée en tant que processus dans la mesure où le sens que lui donnent ses membres n'est pas toujours préexistant. Au contraire, il se construit au cœur des interactions, des projets et des actions qui contribuent au développement d'une identité, d'une appartenance à cette communauté et d'un pouvoir relatif de celle-ci. Nous sommes fort attachés aux visions de la communauté qui privilégient celle-ci comme un contexte créateur de sens pour ses membres, comme lieu de construction d'une culture commune et de développement d'un pouvoir émancipateur, tout en ne signifiant pas un repliement de la communauté sur elle-même. Il

nous semble aussi qu'introduire la perspective écologique et, ou environnementale à la notion de communauté permettrait de reconnaître l'importance des systèmes naturels et des interdépendances de l'humain avec toutes les formes de vie, comme c'est le cas dans le courant biorégionaliste. Une telle proposition sied à notre recherche qui en partie tente de réconcilier les dimensions sociales, communautaires et environnementales de nos vies.

3.3. L'éducation des adultes

L'homme restera toujours un être inachevé.

Rémi Hess et Lucette Colin

L'éducation des adultes n'est pas en soi une idée nouvelle, mais en revanche son expansion actuelle et les enjeux qui lui sont associés, sont un phénomène nouveau (Avanzini, 1996). Maubant (2004, p. 1) souligne qu'elle apparaît pour certains « comme la panacée, l'ultime recours avant le chaos » pour de multiples segments de la société. À travers le monde, elle fait l'objet d'une certaine « prédation » ou convoitise de la part des entreprises privées. Le secteur « marchand » en expansion de l'éducation des adultes leur est d'ailleurs de plus en plus souvent confié en raison du désengagement des gouvernements, alors que le secteur moins « rentable », aux finalités plus sociales, est confié aux organismes sans but lucratif.

Dans ce contexte de transformation de l'éducation des adultes, associé au phénomène de mondialisation, l'éducation des adultes apparaît être un champ d'études bourgeonnant, multidimensionnel, pluriel, éclaté, hétérogène, aux limites floues (Finger et Asun, 2001 ; Bélanger et Federighi, 2001 ; Avanzini, 1996 ; Blais, 1995 ; Blais et coll., 1994), qui « inclut les phénomènes de l'éducation et de l'apprentissage sous toutes ses formes, qu'ils soient formels ou informels, organisés ou autodidactes. [S'intéressant] à tous les aspects de ces phénomènes (...), il vise des clientèles disparates » (Blais, 1995). Ses acteurs et ses lieux de développement en sont aussi diversifiés.

L'éducation des adultes peut être aussi explorée en tant que processus d'apprentissage, résultat, discipline ou profession. L'appellation même « d'éducation des adultes » ne fait pas l'unanimité (Finger et Asun, 2001 ; Avanzini, 1996 ; Delefosse, 1996 ; Blais et coll., 1994). Selon les auteurs, il est question d'éducation permanente, de formation des adultes, de formation permanente, de formation continuée, d'andragogie et de psychopédagogie, etc. Or, précise Delefosse (1996), ces variations sémantiques, qui trouvent leur créneau d'expression dans les traductions linguistiques, ne sont pas sans conséquences. Elles traduisent en particulier diverses conceptions et divers courants de l'éducation des adultes (Finger et Asun, 2001). Par exemple, Avanzini (1996) associe l'éducation et la formation *permanentes* à une finalité de changement. Il limite l'éducation et la formation *des adultes* à une finalité spécifique, celle d'apprendre. Dans notre recherche, nous considérons que l'éducation des adultes est différente de l'éducation permanente (Legendre, 1993, p. 454) qui selon Bélanger (1994) est organisée par trois principaux constituants interreliés : l'éducation initiale, l'éducation des adultes et les environnements éducatifs. Nous situons donc l'éducation des adultes à l'intérieur du cadre plus vaste de l'éducation permanente, de l'éducation tout au long de la vie et du développement de sociétés éducatives. L'éducation des adultes accompagne le développement des sociétés en place et des systèmes qui les organisent ou au contraire, est susceptible de provoquer des mutations sociales, en fonction de conceptions paradigmatiques qui lui servent de fondements.

Nous préférons également l'usage du concept d'éducation à celui de formation. Dans cette recherche, nous nous basons sur le fait que la formation, dans son sens commun, évoque souvent celui de la formation professionnelle orientée vers le développement de compétences précises et limitées (Avanzini, 1996 ; Legendre, 1993). Cette dernière ne recoupe alors que partiellement le champ de l'éducation (Legendre, 1993).

L'idée de formation brouille (...) les distinctions conceptuelles et obscurcit le discours pédagogique en s'insinuant quelque part entre « instruction », « éducation », « enseignement », « apprentissage », sans qu'on puisse lui assigner un site, la fixer sur un territoire. (...) Dans le discours contemporain, tantôt la

formation se réduit à son ancrage professionnel tantôt au contraire tout devient formation ! (Fabre, 1994, p. 19)

Entre réductionnisme et inflationnisme, Fabre (1994) nous appelle à la méfiance vis à vis du concept de formation. Pineau (2000) pour sa part souligne toutefois un renouveau et un redéploiement de la formation dans son sens large, en particulier dans une perspective existentielle où la personne est envisagée comme « un lieu de relation » (Galvani, 1997, p. 9). Dans le cadre du champ spécifique de l'écoformation (Tapia et Pineau, 2003 ; Pineau et Barbier, 2001; Cottureau, 2001a, 1999, 1997, 1995, 1994, 1992 ; Pineau, 1995-98, 1992), la notion de formation prend néanmoins toute sa signification. Elle renvoie à l'idée de *bildung* allemande « définie comme le mouvement par lequel l'être trouve sa forme propre au sein de son environnement naturel et humain » (Delory-Momberger, 2001). Cette conception de la formation introduit l'imaginaire comme une composante essentielle de la formation. Or pour Wunenburger (1993, p.59), « beaucoup de théories éducatives ont négligé, sous-estimé, voire condamné, la force et la fonction imaginatives [de la personne] ne faisant porter le processus de formation que sur les deux pôles du sujet que sont le sens et l'intellect ». L'imaginaire dans la formation, nous le retrouvons dans les propositions théoriques et pédagogiques de l'écoformation. Nous présentons par ailleurs l'écoformation au point 3.5 en tant que « courant » de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003) et comme contribution pertinente à notre recherche. Comme nous l'avons indiqué, nous optons toutefois pour l'usage du mot éducation dont nous avons présenté une conception « écosociale » dans la section précédente, l'éducation est un processus contribuant au développement de l'apprenant dans sa relation dialogique avec lui-même, avec les autres et l'environnement. On retrouve ici les trois sphères du développement personnel et social de Sauvé (2001).

Des tensions et surtout des controverses traversent le champ de l'éducation des adultes et reflètent ses tendances actuelles ainsi que la complexification du champ (Avanzini, 1996; Galbraith et Sisco, 1992) : l'éducation devrait-elle contribuer au développement personnel (Beatty, 1992) ou au changement social (Ilsley, 1992) ? Faut-il professionnaliser le champ et envisager une certification des professionnels ? L'éducation des adultes devrait-elle répondre

à une logique de marché (Beder, 1992) ? Devrait-elle devenir obligatoire pour les adultes ? Y a-t-il lieu d'adopter un code éthique dans ce domaine ? Et surtout existe-t-il une pédagogie spécifique à l'éducation des adultes ? Autant de questions qui sont posées dans un contexte où l'éducation des adultes connaît globalement, nous l'avons souligné, une expansion à l'échelle internationale et une demande sociale croissante (Bélanger et Federighi, 2001). Une telle situation est attribuée à plusieurs phénomènes (Bélanger et Federighi, 2001; Bélanger, 1994) : un plus haut niveau général de scolarité de la population, une diminution relative du temps consacré au travail, une espérance de vie plus élevée, une transformation des modes de production de biens et de services, etc. Le contexte de mondialisation et la vision économiste du monde orientent également les choix qui concernent l'éducation des adultes. Mais si l'économie joue un rôle majeur, Solar (1995) mentionne également la démographie, la démocratisation, le savoir, la technologie et les questions d'environnement comme dimensions influençant l'évolution de ce champ de l'éducation.

Au Québec, Cisneros et l'ICEA (2001) dénoncent une orientation de l'éducation des adultes sur l'employabilité qui témoigne d'une vision étroite de l'éducation comme de l'adulte : « L'éducation des adultes n'intègre pas les autres aspects nécessaires de la formation personnelle, sociale et citoyenne » (Cisneros et ICEA, 2001, p. 14). Pourtant la réforme québécoise de l'éducation des adultes qui s'annonce semble vouloir appréhender l'adulte dans la diversité de ses rôles sociaux (MEQ, 2003a, 2003b, 2002a, 2002b). L'adulte n'est donc pas juste un producteur de biens et de services, il est un être psychologique et social où l'éducation peut contribuer à améliorer sa qualité de vie et d'être en relation avec les autres et l'environnement (Cisneros et ICEA, 2001 ; Solar, 1995). L'éducation relative à l'environnement et à la consommation sont d'ailleurs présentes dans les nouveaux curriculums de l'éducation des adultes au Québec.

L'éducation des adultes est développée et supportée par de multiples acteurs, institutionnels, publics, privés (entreprises), communautaires (ONG, etc.), etc. Toutefois, c'est surtout dans le contexte des systèmes éducatifs formels avec des finalités professionnelles, qu'elle semble

le mieux connue et décrite dans la littérature. Hors des institutions scolaires, sa vigueur dépend moins de la volonté des organisations communautaires que du soutien financier que leur accordent les États pour assurer leur mission. Dans cette perspective, Solar (1995) souligne le paradoxe du Québec, selon lequel l'institutionnalisation de l'éducation des adultes a sonné le glas au secteur autonome de celui-ci. Boutinet (1998, p. 152-153) met aussi en évidence la perversité de l'introduction de la « formation permanente ». Selon l'auteur, elle renforce pour certains adultes leur bagage personnel existant ; pour les autres, les plus démunis, elle les fragilise en créant l'illusion d'autres possibles et d'une libre détermination, alors que la formation « palliative » ou « occupationnelle » ne conduit en rien à l'intégration de ces exclus.

L'éducation des adultes, nous l'avons déjà souligné, ne fait pas l'objet d'une vision unifiée : plusieurs traditions philosophiques se sont ainsi développées (Finger et Asun, 2001). Une tradition individualiste est souvent opposée à une tradition collectiviste. Pour Ilsley (1992), il s'agit d'un faux dualisme : ces deux traditions devraient plutôt être envisagées dans une perspective de complémentarité. S'il n'y a pas lieu d'homogénéiser le champ de l'éducation des adultes (Finger et Asun, 2001), nous pensons qu'un certain rééquilibrage s'impose en particulier pour répondre « aux besoins critiques sociétaux » (Beder, 1992) à l'intérieur desquels les questions écologiques sont cruciales pour l'avenir des sociétés.

Parmi les typologies des courants de l'éducation des adultes, nous faisons d'abord état de trois grands courants soit pragmatique, marxiste et humaniste, caractérisés par Finger et Asun (2001). Cette typologie constitue une première grille de lecture des propositions éducatives de ce domaine :

- Le courant pragmatique repose sur le principe d'un apprentissage fondé sur l'action et l'expérimentation de la réalité. Ce courant suggère de dépasser la vision dualiste séparant théorie et pratique. Deux approches pragmatiques ont été développées en éducation des adultes : l'apprentissage expérientiel et l'interactionnisme symbolique (Finger et Asun,

2001). Lewin, Kolb, ainsi que Argyris et Schön sont les principaux artisans de l'apprentissage expérientiel qu'ils ont modélisé de diverses manières. Jarvis et Mezirow sont quant à eux les principaux tenants de l'interactionnisme symbolique en éducation des adultes : « l'interactionnisme symbolique est essentiellement une application du pragmatisme au domaine du langage qui est une interaction humaine symbolique » (Finger et Asun, 2001, p. 48, trad. libre). L'identité des apprenants résulte alors de leur interaction avec les autres et leur environnement. L'apprentissage est moteur de changements individuels et sociaux.

- Le courant marxiste contribue à l'éducation des adultes par une analyse critique des réalités sociales et un programme politique visant la transformation de la société (Finger et Asun, 2001). Si le marxisme ne doit pas être confondu avec le radicalisme, ou encore avec les propositions critiques et émancipatrices, ils sont néanmoins très liés. Parmi les différentes écoles de pensée marxiste, la théorie et la pédagogie critiques ont eu des contributions significatives à l'éducation des adultes. Finger et Asun (2001) font toutefois remarquer que les apports théoriques ont été globalement plus importants que les apports pratiques. Paolo Freire a formulé en particulier l'une des rares propositions pédagogiques concrètes en ce domaine, fondée sur l'action culturelle (de libération) mais aussi teintée d'humanisme et de pragmatisme. Une autre approche pratique, surtout populaire dans les pays du Sud, est celle de la recherche-action participative. Cette dernière vise le changement social en suscitant une dynamique de développement local et communautaire. De telles propositions sont directement connectées à certaines dimensions de l'éducation communautaire et de l'éducation relative à l'environnement des adultes dans une perspective biorégionale et critique. Nous y reviendrons ultérieurement.
- Quant au courant humaniste, il perçoit l'expérience comme existentielle par nature. Plaçant la personne humaine au centre des préoccupations éducatives, cette dernière est jugée profondément bonne, autonome, libre de ses actes, de ses choix, et responsable du développement de son potentiel propre (Finger et Asun, 2001 ; Marchand, 1997). Son

développement est favorisé dans un environnement optimal que l'éducateur d'adultes s'attache à créer. Finger et Asun (2001) identifient alors trois concepts clés propres au courant humaniste de l'éducation des adultes : l'andragogie, proposée par Knowles et reprise au Québec par Touchette (Blais et coll., 1994) ; la facilitation définissant alors le rôle de l'éducateur ; et enfin l'apprentissage autodirigé. De telles orientations semblent très prégnantes dans les propositions éducatives contemporaines. Elles limitent l'éducation de l'adulte à sa volonté propre, et peuvent dans le contexte actuel, promouvoir une vision individualiste de l'éducation. Il y a lieu de souligner que les propositions éducatives de l'Unesco s'inscrivent dans cette perspective humaniste. Si l'Unesco a le mérite d'avoir joué un rôle crucial en alphabétisation, en éducation de base et en éducation des adultes, Finger et Asun (2001) qualifient ses propositions « d'humanisme scientifique ». L'Unesco aurait contribué selon eux à une humanisation du développement en particulier sous l'impulsion d'une éducation tout au long de la vie. Cervero et Wilson (1999) considèrent également que la proposition humaniste ne rend pas compte des facteurs politiques, économiques, éthiques, sociaux et culturels, qui traversent nos sociétés, proposition qui renverrait même à une vision romantique de l'adulte.

Maubant (2004) fournit quant à lui un autre éclairage en identifiant quatre courants qui inspirent la pédagogie des adultes. Il s'agit des courants comportementaliste, humaniste et personnaliste, critique et constructiviste : 1) le courant comportementaliste est axé sur la transmission d'informations. Il ignore les processus mentaux relatifs à l'apprentissage. Seule l'action est interprétée comme la résultante d'un apprentissage. Pour Maubant (2004), la pédagogie par objectifs reflète un tel courant. 2) Le courant humaniste, s'opposant au courant comportementaliste, privilégie pour sa part la dimension relationnelle de l'apprentissage. Les dimensions affectives, motivationnelles y sont fondamentales. 3) le courant critique propose quant à lui de redonner à « la formation sa valeur d'instrument d'une critique sociale et politique » (Maubant, 2004, p. 29). Ce courant défend une vision émancipatrice de l'éducation des adultes qui « nécessite l'explication préalable des systèmes de références au

travers desquels ceux-ci donnent sens à ce qu'ils vivent » (Maubant, 2004, p. 29). 4) Enfin, le courant constructiviste insiste sur le fait que « le savoir ne se reçoit pas, il se construit » (Maubant, 2004, p. 30). Il nous semble que les thèses humaniste-personnaliste, constructiviste et béhavioriste apparaissent bien vivantes en éducation des adultes. En ERE, on retrouve aussi de multiples propositions en particulier celle axée sur les changements de comportements. Ainsi, Finger et Asun (2001), en créant des ponts entre l'éducation des adultes et l'éducation relative à l'environnement, semblent parfois limiter leur conception de l'ERE des adultes à celle de promouvoir des comportements « environnementalement » plus responsables. Ils tombent ainsi dans un tel piège alors qu'ils font la promotion d'une éducation des adultes plus critique.

A l'échelle internationale, des tendances en éducation des adultes se dessinent selon différentes « régions du monde » (Finger et Asun, 2001). Ainsi en Europe, l'éducation des adultes viserait essentiellement une émancipation ou une compensation éducative pour les adultes. En Amérique du Nord, ce seraient les courants utilitaires libéraux ou radicaux qui domineraient. Dans les pays du Sud, l'éducation des adultes accompagnerait le développement.

Dans le champ de l'éducation des adultes, Finger et Asun (2001) considèrent que les propositions éducatives liées à l'adulte sont influencées par les conceptions dominantes du développement. Or selon ces auteurs, le « développement » est réduit à la promotion du libre marché et la globalisation de l'économie. Ainsi, dans le contexte dominant capitaliste, l'éducation des adultes est instrumentalisée, professionnalisée et décontextualisée, logique que dénonce aussi vivement Foley (1994). Rationalisée et technicisée, l'éducation des adultes n'a pourtant pas, selon lui, à répondre exclusivement aux besoins économiques faisant appel à la flexibilité et la spécialisation professionnelle des travailleurs par l'adaptation perpétuelle de leurs compétences (Marchand, 1997). L'éducation des adultes devrait plutôt adopter une vision plus politique, plus émancipatrice et plus critique.

Finger et Asun (2001, p. 119), fortement inspirés par Illich proposent alors une « quatrième voie » pour l'éducation des adultes visant le développement de la démocratie participative, l'émergence de la responsabilité citoyenne, la construction de communautés et *l'empowerment* des populations. Elle constitue une alternative aux courants pragmatique, marxiste et humaniste présentés ci-dessus. Leur proposition rejoint celle très ancienne de l'éducation des adultes formulées par *l'American Association for Adult Education* (1926, In Cervero et Wilson, 1999, trad. libre) selon laquelle l'éducation des adultes « est un moyen pour favoriser la participation démocratique des adultes aux luttes de vie qui les concernent en s'impliquant dans les décisions (...) qui les affectent », décisions d'ordre social, économique, environnemental, etc. Cette quatrième voie promeut un contrôle plus grand par les communautés, des processus d'apprentissage de type participatif : « il faut apprendre des gens et par les gens » (apprentissage et savoir endogènes). Cette quatrième voie suggère aussi une désindustrialisation de la société pour s'affranchir de la tyrannie du développement actuel. Le processus éducatif que proposent Finger et Asun (2001) repose sur trois étapes qu'il est possible d'adapter à toutes situations vécues par les communautés : 1) la conscientisation c'est-à-dire une prise de conscience critique de la situation ; 2) la clarification conceptuelle c'est-à-dire la compréhension des fondements de la situation ; 3) la praxis c'est-à-dire le développement d'alternatives. L'un des défis ultimes de leur proposition d'éducation des adultes est de solutionner la crise écologique. Selon Orr (1992, In Finger et Asun, 2001), l'étape de conscientisation du processus éducatif est désormais franchie dans le domaine de l'environnement. Les étapes de clarification conceptuelle et de développement d'alternatives restent à faire. Ces propositions de Finger et Asun (2001) s'inscrivent dans une perspective locale où l'écologie sociale et le municipalisme libertaire¹¹ trouvent un créneau de développement. Ces auteurs formulent alors un nouvel agenda de recherche à l'éducation des

¹¹ Le municipalisme libertaire correspond à la dimension politique de l'ensemble des idées réunies sous le nom d'écologie sociale, proposition développée par l'éco-anarchiste Murray Bookchin. Le municipalisme libertaire est une « théorie politique » (Biehl, 1998) offrant une alternative démocratique au capitalisme et à l'État-nation. Il s'appuie sur le développement de relations

adultes en particulier sa désinstitutionnalisation. Cette dernière a pour but d'affranchir l'éducation des adultes des organisations qui l'instrumentalisent au service d'un développement dominant et lui retirent toute possibilité d'exercer sa fonction critique ainsi que son adaptation aux priorités locales et communautaires (Finger et Asun, 2001).

Quatre axes fondamentaux structurent l'éducation des adultes (Blais et coll., 1994), axes que nous reprenons pour explorer les principales dimensions de ce champ : 1) l'apprentissage, 2) l'apprenant-adulte, 3) l'activité éducative 4) et l'éducateur d'adultes.

- 1) La signification de l'apprentissage ainsi que les styles d'apprentissage privilégiés par l'éducateur d'adultes (Marchand, 1997) sont influencés par un choix implicite ou explicite de paradigme éducatif. Par exemple, les andragogues ont tendance à considérer l'apprentissage comme un processus essentiellement personnel. Nous croyons plutôt qu'il prend forme au cœur des interactions sociales. La quête de sens des adultes repose sur un échange avec les autres et leur environnement ainsi que sur une prise de contrôle sur leur vie, leur devenir et celui de leur communauté d'appartenance. Cet apprentissage doit bien sûr prendre en compte leurs expériences, qui peut conduire selon les adultes à un habitus passif ou actif (au sens de Bourdieu). Certains auteurs semblent limiter l'apprentissage au développement ou à l'acquisition de connaissances. Il y a lieu pourtant que l'éducation des adultes intègre le développement de savoir-être, de savoir-faire, et d'un pouvoir-agir de l'adulte en tant que membre et acteur de la société. Legendre (1993) propose d'ailleurs que l'apprentissage soit « un processus qui permette l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés et de valeurs d'une personne ». Apprendre pour l'adulte, c'est donc transformer un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de valeurs existants par la confrontation, l'intégration critique et/ou la reconstruction de nouveaux savoirs, savoir-

coopératives plus humaines entre les citoyens, qui se réapproprient le pouvoir et participent aux processus de décision qui concernent leur vie.

faire et de nouvelles valeurs. L'apprentissage se fait au cœur des interactions avec soi, autrui et l'environnement, qu'il soit organisé ou non par un éducateur.

Si l'on parle souvent des responsabilités et des obligations de l'adulte plongé dans un monde « instable et incertain » qui laisse peu de place à l'optimisme (Boutinet, 1998), il y a lieu aussi d'introduire la notion de plaisir dans le processus d'apprentissage (différente de la motivation), dimension qui semble fondamentale lorsque l'adulte participe et s'engage de manière volontaire dans un projet d'éducation ou dans un projet utilisé comme créneau d'apprentissage. On retrouve dans cette perspective certains principes de l'animation socioculturelle ou pédagogique qui selon Toraille (1985, p. 25) est « une tentative pour maîtriser les changements de la société grâce à l'établissement d'un nouveau style de relations humaines ».

- 2) L'adulte-apprenant est individu et acteur social (Blais et coll. 1994). Parent, chef et, ou membre d'une famille, consommateur, citoyen d'une collectivité ou du monde, professionnel (producteur de biens et de services), chercheur d'emploi, étudiant (MEQ, 2003b ; Marchand, 1997), ses rôles sociaux sont diversifiés et ses représentations aussi. L'adulte a longtemps été l'objet d'une conception statique voir régressive et dégénéréscente sous l'effet du vieillissement. Le « temps de l'adulte » était d'abord celui du travail et ensuite celui de la retraite (Pineau, 2000 ; Marchand, 1997). L'adulte dont l'espérance de vie a fortement augmenté, est aujourd'hui envisagé selon une conception plus dynamique et développementale reconnaissant ainsi son éducatibilité (Avanzini, 1996). L'idéal même de l'adultité est en évolution du fait des transformations économiques, sociales, culturelles et affectivo-familiales qui caractérisent nos sociétés. Le culte de la jeunesse, du plaisir et l'idéal de liberté adolescente, dévalorisent notamment le statut adulte. Avanzini (1996) propose ainsi comme alternative à l'adultité, le concept d'anthropolescence :

Entendons par là une dynamique consistant, pour chacun, non pas à s'enraciner dans l'immobilisme d'un statut mais à ne cesser de renouveler sa façon d'être homme, en conquérant toujours davantage la maîtrise d'un potentiel personnel mieux découvert et plus investi. (Avanzini, 1996, p. 65)

Selon les types d'adultes, une même démarche éducative peut conduire soit à l'anthropolescence, soit à l'adultité ; cette dernière signifiant l'atteinte d'une certaine autonomie, d'un équilibre stable reflétant l'intégration réussie des dimensions de sa vie privée (relations de la sexualité à l'affectivité) et de sa vie publique (relations de l'intellectualité à la socialité) (Avanzini, 1996).

Ainsi, tel que mentionné précédemment, les représentations de l'adulte ont évolué. D'une conception initiale de l'adulte en tant que statut ou « étalon » de la société en passant par une conception de l'adulte comme perspective, en permanente évolution, il est aujourd'hui représenté comme un problème. Vivant précarité et instabilité constantes, l'adulte est désormais envisagé de manière pessimiste. Selon Boutinet (1998, p. 229), l'adulte serait aujourd'hui confronté à la tyrannie de ses décisions. Il vit une incertitude croissante. L'avènement d'une culture de la responsabilité l'oblige à « se décider, à s'orienter, à s'insérer ». L'adulte se définirait par son histoire personnelle entre être conquérant et être souffrant (Bourgeois, 2003). Boutinet (1998, *In* Marchand, 2003) souligne alors l'immaturité de l'adulte : immaturité liée aux contraintes de situations déstructurantes comme le chômage ; immaturité face à la complexité croissante de nos environnements ; immaturité provenant de l'effacement de repères, entraînant conformisme et empêchant l'affirmation de sa singularité ; immaturité liée à l'incapacité d'anticiper et au repli sur les moments présents.

Dans une perspective éducative, il est ainsi important de prendre en compte *ce qu'est* l'adulte (prise en compte de ses expériences de vie, de sa culture, etc.), *ce qu'il possède*, *ce vers quoi il tend* (Blais et coll., 1994) (motivation, besoin...) et nous ajoutons *ce à quoi il contribue* en tant que membre d'une société, c'est-à-dire à quel projet de société

contribue-t-il ? Maubant (2004, p. 7) résume pour sa part certaines spécificités des situations éducatives pour adultes mises en évidence dans la littérature¹² : une mobilisation forte au regard de la formation par une quête systématique de sens, l'intégration du projet de formation dans un projet de vie, le rôle de l'expérience dans les comportements d'apprentissage, l'implication et l'intérêt plus manifestes pour les apprentissage en situations réelles. Toutefois dans les environnements éducatifs moins formels, le désir d'éducation et la motivation consciente à « apprendre », ne nous semblent pas toujours préexistants ou exprimés au départ de l'activité éducative. C'est le cas pour les participants à certains projets d'éducation relative à l'environnement développés par les groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier. Le processus éducatif en lui-même est alors vécu de façon plus ou moins consciente. En particulier, en contexte non formel, il revient à l'éducateur d'adultes d'aménager des « moments » de réflexivité métacognitive et collective.

Enfin, une dimension nous semble fondamentale à prendre en compte dans l'examen de ce qu'est la population adulte, particulièrement si l'on se réfère à des contextes urbains comme celui de Montréal. Il s'agit de son caractère multiculturel. L'immigration récente au Canada, et notamment au Québec où elle est un phénomène essentiellement métropolitain, introduit en effet une dynamique de communication interculturelle dont il faut tenir compte en éducation des adultes, et plus largement dans le développement d'une proposition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Une telle dimension complexifie les situations d'apprentissage et requiert le développement d'habiletés en communication interculturelle pour les apprenants mais aussi et surtout pour les éducateurs d'adultes. Elle nécessite probablement que ces derniers aient reçu une formation en éducation interculturelle leur permettant de relever

¹² L'auteur conteste par ailleurs ces spécificités qui selon lui ne sont pas l'apanage de l'éducation des adultes.

les défis associés au pluralisme culturel des adultes. Une telle formation fait l'objet de diverses propositions (Ouellet, 2002 ; Lafortune et Gaudet, 2000).

- 3) L'activité éducative se définit en fonction de ses finalités, ses buts, des besoins et des désirs exprimés par les adultes, individuellement, collectivement, des caractéristiques des adultes dont l'hétérogénéité des groupes est autant source de richesse que de complexité. Ceci est particulièrement vrai dans les contextes d'éducation non formelle où les caractéristiques d'un public non captif sont très souvent appréciées par l'éducateur au cours des premiers instants de l'activité. L'activité éducative rejoint la notion de pratique éducative que nous avons définie au chapitre traitant de la problématique de recherche. Rappelons qu'elle est un processus éducatif visant la transformation d'une réalité en une autre. Elle est plus précisément un ensemble organisé, structuré et cohérent de situations éducatives orientées selon une finalité, des buts et des objectifs généraux et spécifiques. Ces situations sont interdépendantes et sont articulées selon une démarche propre à la pratique étudiée. L'activité éducative ne doit pas seulement répondre à des besoins explicites des adultes. Dans une perspective sociétale, le développement de la participation citoyenne et de la vitalité démocratique ne font toujours pas l'objet d'une demande explicite mais d'un projet de société (Beder, 1992). Ce projet de société peut être « national » et vouloir assurer une forme de cohésion et de contrôle social. Il peut également émerger d'un processus éducatif faisant appel aux stratégies de l'action et de l'éducation communautaires afin que ce projet de société soit construit et défini de manière endogène aux groupes de personnes concernées.

Allouche-Benayoun et Pariat (1993) distinguent différentes « méthodes » d'éducation auprès des adultes : des méthodes expositives, des méthodes démonstratives et des méthodes actives. Certaines pédagogies sont centrées sur les individus mettant l'accent sur des valeurs telles que la responsabilité individuelle et l'autonomie, visant ainsi moins la formation du citoyen que le renforcement d'une nouvelle forme d'individualisme, qui selon les auteurs, est fonction du contexte idéologique contemporain où l'individu tend à

devenir la seule finalité. En revanche, certaines méthodes centrées sur le groupe reflètent un idéal communautaire ainsi qu'un idéal de partage et de bien-être collectif. Maubant (2004) constate alors que l'adulte peut être successivement considéré comme un objet de socialisation, un sujet de sa propre socialisation et un agent de socialisation. Ces différents éléments illustrent plusieurs types de relation au savoir et au pouvoir.

- 4) L'éducateur d'adultes est souvent désigné comme un accompagnateur, un facilitateur (Marchand, 1997 ; Blais et coll., 1994), un formateur d'adultes (Gravé, 2002) une « personne-ressource » établissant une relation privilégiée avec une « personne-projet » (Avanzini, 1996), un mentor (Finger et Asun, 2001), un animateur, « un agent de changement, un créateur de futur, ou encore un designer de missions sociales » (Ilsley, 1992). Ces quelques appellations illustrent la diversité des types de relations qui unissent l'éducateur aux adultes-apprenants même si cette diversité ne reflète probablement pas de façon exhaustive l'ensemble des possibilités de l'éducation des adultes. Chacune illustre un certain statut ou une posture particulière de l'éducateur d'adultes. Certaines relations éducateur / apprenant privilégient les dimensions socio-affectives (Blais et coll., 1994) alors que d'autres tentent de les évacuer. La relation de l'éducateur aux apprenants évolue d'ailleurs sur un continuum entre affectivité et scientificité ; le pôle scientifique correspond à celui de l'éducateur-expert. Dans ce dernier cas, l'éducateur est alors essentiellement préoccupé de didactique, ce qui selon Avanzini (1996) ne saurait suffire. L'éducateur d'adultes ne devrait pas non plus limiter son intervention aux apprentissages d'ordre rationnel, technique ou individuel (Foley, 1994 ; Ilsley, 1992). Il devrait aussi envisager son rôle comme celui de contribuer au développement d'une société plus juste et plus écologique. En cela, l'éducateur d'adultes exerce une responsabilité qui dépasse largement le cadre organisationnel et la culture éducative dans lesquels il évolue mais dont il faut pourtant reconnaître l'influence et le poids. Boutinet (1998) parle à ce titre de curriculum caché.

La question de l'identité des éducateurs d'adultes semble se poser, d'autant plus que ce groupe professionnel est en expansion (Gravé, 2002). À l'articulation entre logique individuelle et collective, Gravé (2002) évoque la pluralité des identités professionnelles liée à la reconnaissance de ce qu'ils sont par leur organisation de tutelle, et ce en interaction avec leur trajectoire personnelle. Les institutions et les organisations éducatives qui emploient les éducateurs d'adultes peuvent en particulier exercer un contrôle, les obligeant à entrer dans un moule préétabli (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993). La construction identitaire se pose de façon secondaire dans notre recherche. Cette dernière questionne pourtant les représentations de nos collaborateurs communautaires de recherche, en particulier, les représentations relatives à leurs rôles et leurs fonctions lors de leurs interventions éducatives avec les populations résidant sur leur territoire d'action. Sont-ils des animateurs ? Des « dynamiseurs » d'intérêt environnemental ? Des facilitateurs ? Des chargés de projets ?

Au terme de cette exploration du domaine de l'éducation des adultes (mais aussi de la formation des adultes), nous partageons le point de vue de Allouche-Benayoun et Pariat (1993), selon lequel l'éducation des adultes présente certaines spécificités par rapport à l'éducation des enfants, en particulier la pluralité des finalités éducatives existantes en éducation des adultes mais aussi les spécificités psychologiques des adultes et des situations vécues par ces derniers.

Certaines conceptions de l'éducation des adultes se prêtent également mieux que d'autres au développement de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, objet de notre recherche. Il s'agit en particulier du courant critique (Maubant, 2004 ; Finger et Asun, 2001) qui privilégie une éducation « globale » des adultes. L'éducation des adultes ne se préoccupe ainsi pas seulement des apprentissages. Elle incite les adultes à construire une réflexion critique sur les modèles de pensée qui ont influencé son éducation. Une telle éducation repose sur un processus de conscientisation fondé sur le dialogue et la praxis.

L'adulte, envisagé en relation avec les autres et l'environnement, est au cœur des processus éducatifs.

Nos choix inspirés d'auteurs divers et de contextes politico-économiques parfois différents sont bien sûrs resitués dans notre cadre contemporain. L'éducation des adultes possède une longue et respectable histoire orientée vers la résolution de problèmes sociaux et la transformation de la société (Hill, 2003). Si la perspective plus critique de l'éducation des adultes a longtemps été mise de côté, Maubant (2004) mais aussi Hill (2003) constatent actuellement un redéploiement de l'éducation des adultes dans une perspective plus critique et plus politique de celle-ci. Nous attribuons personnellement une telle situation à l'exacerbation de la dégradation des systèmes sociaux et environnementaux, ces derniers étant intimement liés. Ils donnent naissance à des mouvements tels l'altermondialisme, dont certains promoteurs adoptent des visions plus « radicales » de l'éducation (Maubant, 2004).

L'éducation des adultes n'a donc rien de neutre, tantôt agente de contrôle social, tantôt agente de transformation sociale. En participant à la transformation de la société des points de vue social et environnemental, nous pensons que l'éducation des adultes peut apporter sa richesse théorique et pratique à l'éducation communautaire mais aussi à l'éducation relative à l'environnement, en s'inscrivant dans une vision « écosociale » de l'éducation qui est la nôtre. L'éducation des adultes ne peut pas juste se limiter au développement personnel et professionnel des adultes en lien avec des impératifs économiques compte tenu du contexte contemporain. Elle doit contribuer au développement de l'adulte en tant « qu'être relié » aux autres membres humains et non-humains d'une communauté ancrée dans un territoire. L'adulte doit devenir un acteur de changement, c'est-à-dire participer à la transformation de la société, localement et globalement.

3.4. L'éducation communautaire

Dans la perspective où nous l'envisageons, l'éducation communautaire est un champ étroitement relié à celui de l'éducation des adultes (Jarvis, 1995 ; Brookfield, 1983 ; Tilmus, 1977) mais il ne lui est pas équivalent en raison du caractère multidimensionnel de la communauté. La littérature met en évidence diverses significations de l'éducation communautaire (Brookfield, 1983). Il s'agit d'un concept à plusieurs facettes (Jarvis, 1995), pour lequel « il n'y a pas une définition unique » (Krüger, 1993), mais au contraire des propositions très contrastées (Brookfield, 1983, p. 84). Nous verrons aussi que, plus qu'un champ de pratique, l'éducation communautaire porte en elle une véritable « fonction sociétale » (Van der Ven, 1998, p. 175).

L'éducation communautaire puise ses racines dans la culture anglo-saxonne. Elle s'est historiquement développée en Angleterre, aux États-Unis et aussi au Canada (Brookfield, 1983) où la notion de communauté prend tout son sens dans la langue anglaise. Cette notion de communauté est également signifiante au Québec même si l'éducation communautaire semble moins répandue. Certaines notions lui sont associées plus étroitement telles que l'action communautaire, le développement communautaire, l'organisation communautaire, le mouvement communautaire, mais aussi et surtout, l'éducation populaire. Mieux connue au cours des années 60 et 70 (Jarvis, 1995), l'éducation communautaire a aujourd'hui moins de reconnaissance (Thompson, 2002). Nous nous proposons donc d'actualiser ce champ dans le cadre contemporain de notre recherche.

3.4.1. Plusieurs conceptions de l'éducation communautaire

Plusieurs typologies de l'éducation communautaire ont été identifiées. Lovett (1997), Jarvis (1995) ainsi que Brookfield (1983) ont exploré chacun à leur manière les différents types d'éducation communautaire, que nous synthétisons ici pour refléter la diversité des

interprétations possibles et situer ensuite les orientations de l'éducation communautaire propres à notre recherche. Les autres auteurs consultés et mentionnés dans cette section, s'appuient le plus souvent sur une conception spécifique de l'éducation communautaire sans préciser qu'elle fait partie d'un ensemble de possibles.

Lovett (1997) explore trois modèles d'éducation communautaire : 1) le premier modèle « d'éducation pour la communauté », *Education for the community*, regroupe essentiellement l'enseignement formel en classe, vécu dans des centres (culturels, communautaires, scolaires, etc.) de la communauté. Ce modèle de type libéral répond aux besoins personnels des apprenants mais ne contribue en rien au développement communautaire. 2) Le second modèle « d'éducation au sujet de la communauté », *Education about the community*, prend appui sur les besoins d'apprentissage de la communauté consultée en vue d'organiser des cours et, ou des programmes éducatifs en fonction des problématiques culturelles, économiques ou sociales identifiées. 3) Dans le dernier modèle « d'éducation avec la communauté », *Education with the community*,

l'apprentissage repose sur la motivation. Il est orienté vers des buts et est relié à la résolution de problèmes. (...) Il est évalué en terme de développement de capacité, de développement de groupe et d'empowerment en vue de l'atteinte de buts et d'objectifs sociaux, économiques, culturels et environnementaux. (Lovett, 1997, trad. libre)

Cette dernière proposition est étroitement reliée au développement communautaire et à la résolution de problèmes concrets, et va dans le sens de ce que propose Thompson (2002). Selon cette auteure, « l'éducation communautaire est une manière de travailler avec les gens dans leur milieu en répondant à leurs problèmes, à leurs aspirations à travers des activités d'apprentissage » (Thompson, 2002, p. 12). Une telle éducation est donc pertinente pour la communauté car elle repose sur les réalités identifiées par ses membres. Cette éducation avec la communauté est très intéressante mais nous suggérons qu'elle ne soit pas axée uniquement sur la résolution de problèmes, et plus largement dans une logique réactive. L'éducation communautaire pourrait être associée à la construction progressive d'un projet commun,

faisant appel aux membres de la communauté concernée qui adoptent une attitude plus proactive vis à vis du développement de leur communauté.

Jarvis (1995) distingue aussi trois types d'éducation communautaire. D'abord, il y a « L'éducation des adultes au-delà des murs » (*Adult education beyond the walls*). Dans ce cadre, les éducateurs organisent des cours pour les adultes hors des institutions scolaires : ils se déplacent dans la communauté. Ce type d'éducation communautaire se traduit toutefois par un enseignement traditionnel et formel à des classes d'adultes. La principale particularité identifiée est la volonté de favoriser un meilleur accès à l'éducation pour un public d'adultes peu mobile, compte tenu par exemple de facteurs socio-économiques. Cette perspective de l'éducation communautaire se rapproche de l'éducation pour la communauté de Lovett (1997).

L'éducation communautaire peut ensuite signifier une « éducation dans la communauté », *Education in the community*. Jarvis (1995) associe ce type d'éducation communautaire à un courant de pensée selon lequel l'école ou l'institution scolaire devrait être le point focal de la communauté. Il s'agit d'une volonté d'ouverture de l'école sur la communauté en vue de son développement. Ses caractéristiques sont, entre autres, la création d'un lien étroit entre l'école et la communauté, l'intégration des adultes à titre d'apprenants et la création de liens entre les générations. Cette perspective correspond aussi à l'éducation dans la communauté de Lovett (1997). Smith (1994), Krüger (1993) et également Taylor (1984) semblent privilégier cette conception de l'éducation communautaire, répandue en particulier aux États-Unis. Molindo Kwo (1986) souligne aussi l'influence [en Afrique] de cette conception de l'éducation communautaire centrée sur les écoles et qui est plus étroitement reliée à des problématiques de développement. Ainsi, selon lui, « l'éducation et le développement communautaires sont des approches similaires puisqu'ils contribuent à l'amélioration des conditions de vie des communautés concernées » (Molondo Kwo, 1986). Le sociologue Willie (2000) partage aussi cette vision de l'éducation communautaire, à la différence près qu'il envisage toute organisation, l'école en particulier, comme une communauté en soi.

Cette communauté, géographiquement située, est un lieu privilégié de socialisation, de participation et même un moyen de contrôle social (ce qui peut donc être pervers).

Enfin, l'éducation communautaire désigne « l'éducation pour l'action et/ou le développement communautaires », *Education for community action and/or development*. C'est certainement la conception dominante parmi les auteurs de ce domaine. Selon Jarvis (1995), ce type d'éducation communautaire s'appuie sur l'école de pensée de Freire. Cette éducation met l'emphasis sur la capacité de l'éducation à faire des apprenants des personnes critiques et conscientes de leurs conditions sociales et des sources d'oppression. Elles deviennent alors des agents de changement. Un processus de développement communautaire peut dans ce cas se mettre en place à travers les actions et les projets qui émergent des prises de conscience effectuées. Selon cette conception, l'éducation communautaire se confond alors avec l'éducation populaire (caractérisée au point 3.4.2.) dont la mission, à la fois libératrice et émancipatrice des populations, repose sur un certain activisme politique (Malone, 1999) et « une pédagogie militante » (Humbert et Merlot, 1980). Pour Krüger (1993), une telle éducation n'est possible que si l'éducation et la formation redéfinissent leur mission en fonction de principes propres au développement communautaire, à savoir : « l'*empowerment* des populations, l'action et la participation locale, les partenariats multisectoriels, le multiculturalisme et l'action communautaire ». L'éducation communautaire est alors perçue comme un mouvement social qui non seulement pourrait revitaliser l'éducation mais qui pourrait redonner corps à une démocratie jugée « moribonde » (Taylor, 1984). Dans cette perspective, l'éducation communautaire fait appel à l'ensemble des acteurs de la communauté et semble rapprocher les apprenants des réalités de leur quotidien. L'éducation communautaire est donc envisagée comme un processus visant à promouvoir un changement social, politique, culturel ou environnemental par les membres de la communauté dans le cadre d'une action ou d'un projet présentant un caractère collectif. C'est ce qui fait dire à Brookfield (1983, p. 10) que cette éducation est essentiellement expérientielle.

Lovett (1997) reconnaît aussi des liens étroits entre l'éducation communautaire et le développement communautaire. Toutefois, selon lui, ils ne peuvent être confondus : les ressources et les besoins éducatifs portés par l'éducation communautaire des adultes ne sont pas tous pertinents pour le développement communautaire. De plus, Hamilton (1992) considère que le développement communautaire est essentiellement porteur d'enjeux économiques et politiques où la dimension éducative est parfois absente. Cette confusion est aussi tributaire, selon Brookfield (1983), d'une distinction pas toujours claire entre les notions d'éducation, de développement et d'action. C'est ainsi que Show (1997) auquel fait référence Forrest (1999), considère que « tout travail communautaire est par essence une activité éducative ». Comme si travail, action, organisation et développement communautaires étaient des stratégies pour l'éducation communautaire. C'est ce que sous-entend Smith (1994) lorsqu'il analyse les propositions les plus anciennes de Lovett. Si l'on peut considérer que tout processus communautaire peut induire des apprentissages chez les participants qui y sont engagés, il semble important de différencier développement communautaire et éducation communautaire. Le développement communautaire ne repose pas nécessairement sur la formulation préalable et explicite d'intentions éducatives contrairement à l'éducation communautaire. Par ailleurs, l'éducation communautaire, qui rappelons-le fait l'objet de diverses interprétations, n'induit pas nécessairement un développement communautaire.

Enfin, Brookfield (1983, p. 84-89), à partir de son point de vue d'éducateur d'adultes, propose une catégorisation quelque peu différente de l'éducation communautaire. Il qualifie ainsi l'éducation communautaire comme « la pratique communautaire de l'éducation des adultes ». L'auteur identifie dans un premier temps « l'éducation des adultes pour la communauté », *Adult education for the community*. Dans une certaine mesure, les programmes d'éducation des adultes tentent de satisfaire les besoins et les désirs exprimés par les adultes des communautés desservies. Toutefois, cette offre d'éducation doit être « économiquement rentable ». L'éducateur et l'institution à laquelle il se rattache, sont des prestataires de services. « L'éducation des adultes dans la communauté », *Adult education in*

the community, présente quant à elle deux tendances. La première rejoint la notion de communauté éducative où l'éducation valorise au mieux les agents d'éducation et les lieux de vie des adultes. La seconde tendance est celle qui perçoit notamment la communauté comme une ressource, un laboratoire d'apprentissage. C'est selon nous une dimension importante de la proposition de Paolo Freire fondée sur des « cercles de culture ». Dans cette proposition, on retrouve également l'école intégrée dans sa communauté. Enfin, « l'éducation des adultes de la communauté », *Adult education of the community* peut en premier lieu être envisagée selon une conception très normative et prescriptive. Selon cette vision, les besoins exprimés par la communauté ne peuvent seuls servir au développement d'activités éducatives : l'éducation des adultes dépend aussi des décisions et de la vision de l'éducateur « qui sait ce qui est bien » pour la communauté. L'éducateur maintient la communauté dans un état de besoins normatifs. Il a la responsabilité de transmettre des valeurs, des habiletés, des savoirs, etc. Une seconde conception de « l'éducation des adultes de la communauté » rejoint les principes et les pratiques de développement communautaire. L'éducateur est alors un animateur qui contribue à la revitalisation des communautés. La typologie de Brookfield nous semble plus difficile à saisir que celles de Lovett (1997) et Jarvis (1995). Les nuances introduites par l'auteur éclairent certes sur la diversité des conceptions possibles de l'éducation communautaire mais complexifient grandement sa compréhension.

Van der Ven (1998) formule un questionnement sur la mission de l'éducation communautaire. Selon lui, il conviendrait dans une certaine mesure d'actualiser la vision néo-marxiste qui sert de fondement à l'éducation communautaire. L'éducation communautaire s'est initialement développée dans la perspective de libérer la classe ouvrière. Or, l'avènement de notre société postmoderne a transformé les réalités de la population, remettant en question l'organisation de la société de classes. L'auteur propose apparemment une éducation communautaire de type néolibéral, prétextant qu'elle est la plus appropriée aux néo ou quasi-communautés qui se sont formées. Il semblerait ainsi que les caractéristiques de la société actuelle, en particulier son individualisme, soient une sorte de « cadre » dans lequel il faut se lover sans le questionner. Si, bien sûr, nous concevons qu'il faille prendre en compte les

nouveaux types de relations qui structurent notre tissu social, les besoins de responsabilité sociale et mutuelle demeurent. Il est important que chaque citoyen, en tant que membre d'un groupe ou d'une communauté perçoive le rôle qu'il peut jouer dans un présent et un devenir collectif.

Krüger (1993) souligne à ce sujet que la participation des citoyens à diverses luttes collectives est encore bien prégnante. Elle n'est pas juste motivée par des intérêts personnels. Krüger (1993) met en évidence la vigueur des luttes citoyennes contemporaines menées par des individus et des groupes s'engageant « contre un processus de marginalisation et d'exclusion, processus s'accompagnant d'incertitudes, d'insécurité, de résistance, de stress, et la plupart de temps de pauvreté » (Krüger, 1993, trad. libre).

3.4.2. L'éducation populaire

Les concepts d'éducation communautaire et d'éducation populaire sont parfois très proches (Jarvis, 1995). Pourtant, il convient toutefois de les différencier. Nous avons mis en évidence quelques similitudes et différences entre ces deux champs. Par exemple, on retrouve dans la littérature, des propositions d'inspiration socialiste, voire néo-marxiste, mais aussi des propositions très libérales de l'éducation communautaire comme de l'éducation populaire. Toutefois, l'un des fondements de l'éducation communautaire est la notion de *communauté* (Jarvis, 1993, p. 33-34) que nous avons explorée au point 3.2.2., alors que l'éducation populaire repose sur la notion de *peuple* (Maurel, 2000) ou de *masse populaire* (Humbert et Merlo, 1980).

La notion de communauté, comme nous l'avons déjà souligné, est signifiante pour notre recherche comme point d'ancrage « local » territorial, approprié au développement de pratiques d'ERE avec, dans et pour une communauté. Cette dernière est un contexte favorable à la construction de réseaux organisés d'interactions sociales et écologiques qui

sont créateurs pour ses membres d'une culture commune, de sens, de bien-être et de pouvoir pour ses membres et qui sont créateurs d'intégrité écologique pour les systèmes naturels et anthropiques servant de support à la vie.

L'adjectif populaire (dans éducation populaire) signifie quant à lui « du peuple » ou encore « qui appartient ou émane du peuple » (Robert et Rey-Debove, 1989). Humbert et Merlo (1980) identifient des critères politique, économique et idéologico-culturel pour mieux cerner la notion de « masse populaire ». Ils peuvent être mis en correspondance directe avec les trois définitions du peuple de Maurel (2000, p. 56-64) qui sont : 1) une définition politique d'un peuple dont la volonté générale fait la force ; 2) une définition sociale, celle d'un peuple opprimé et souffrant. Il s'agit principalement des exclus de la société ; 3) et enfin, une définition anthropologique où le peuple possède une identité culturelle, des us et des coutumes particulières. Maurel (2000, p. 56) conclut alors :

Ces trois conceptions du peuple font actuellement sens : d'un point de vue socio-politique et d'un point de vue éducatif et culturel, elles situent l'éducation populaire au carrefour de contradictions constitutives de ses procédés et procédures d'intervention.

Cette pluralité de points de vue sur l'éducation populaire nous amène à explorer plus en profondeur ce champ. Humbert et Merlo (1980) soulignent à ce titre que toute éducation populaire n'est pas libératrice. Il existe une diversité de propositions théoriques mais aussi d'activités éducatives placées sous l'étiquette « éducation populaire » (Ouellette, 1979). Par exemple, Poujol (2000 ; 1994) la définit comme « un projet de démocratisation de l'enseignement porté par les associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens ». Sa traduction anglaise de l'éducation populaire est alors *Adult education*, proposition qui, selon nous, introduit une certaine confusion.

Ouellette (1979) définit l'éducation populaire « autonome » comme étant

l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail et qui visent à court, moyen et long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu.

Pour mieux saisir l'éducation populaire, nous avons choisi d'explorer trois traditions mises en évidence dans la littérature : la tradition freirienne latino-américaine, la tradition française et enfin l'éducation populaire au Québec.

- a) Beaucoup d'éducateurs et de chercheurs sont inspirés encore aujourd'hui par la pensée de Paolo Freire, par ses fondements, par sa pédagogie, et se réclament de son école de pensée dans leurs travaux actuels, en particulier sa visée socio-politique de l'éducation, son épistémologie critique, ses concepts d'éducation dialogique et de conscientisation (Blackburn, 2000 ; Gerhardt, 2000 ; McLaren et Giarelli, 1995 ; Arriola-Socol , 1989). La pensée de Freire puise son inspiration dans divers courants de pensée : l'existentialisme, le marxisme humaniste, la phénoménologie, le personnalisme chrétien et l'hégélianisme (Gerhardt, 2000, Finger et Asun, 2001 ; Weffort, 1978). Quoi qu'il en soit, l'éducation populaire de Freire est une éducation conscientisante, critique et créative qui contribue à ce que l'être humain devienne sujet, capable de comprendre ses réalités et de les transformer (Gerhardt, 2000 ; Arriola-socol, 1989). Partant du principe que l'oppression sous toutes ses formes déshumanise autant les opprimés que les oppresseurs, Freire (1983) formule une proposition éducative permettant une véritable conquête de la liberté. Cette conquête est un effort permanent qui se réalise dans l'acte responsable de celui qui l'entreprend (Freire, 1983, p. 26). Sa proposition de l'éducation populaire repose sur deux phases complémentaires (Freire, 1983) : une phase de conscientisation et une phase de praxis qui établit une relation dialectique entre l'action et la réflexion (Gerhardt, 2000) et qui permet de transformer la réalité. Le processus de conscientisation

fait appel au dialogue qui permet à la personne et son groupe social de passer d'une conscience magique caractérisée par un certain fatalisme vis à vis de leur situation, à une conscience critique qui leur permet de comprendre leur situation et de la changer en passant à l'action (Arriola-Socol, 1989 ; Freire, 1983). Il s'agit pour les individus de prendre le contrôle de leurs réalités, de prendre le pouvoir et d'utiliser au mieux celui-ci. L'*empowerment* prend dans ce contexte diverses formes, individuelle, collective, communautaire (Lamoureux et coll., 2002 ; Mayo et Craig, 1995). L'éducation populaire est en cela une activité très politique. Si la dimension collective de l'éducation populaire n'est pas toujours facile à saisir dans la proposition de Freire, ce dernier considère néanmoins « que personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble » par l'intermédiaire du monde, vers un plus être (Freire, 1983, p. 44-45 et p. 62). Blackburn (2000) souligne enfin que comme toute entreprise éducative, l'éducation populaire possède son potentiel de manipulation si elle s'inscrit dans une logique de libération externe qui présuppose que les personnes visées sont incapables de produire de manière endogène leur vision « libératrice ».

- b) Rodary (1980) et Leterrier (2001) mettent en évidence plusieurs traditions françaises de l'éducation populaire. Rodary (1980) identifie d'abord une tradition républicaine reposant sur l'instruction publique. C'est l'émancipation par l'instruction. Le peuple se construit par l'acquisition d'une culture commune : « un peuple, une culture », tel est l'un des aspects du projet républicain. En ce sens, il y a refus du communautarisme anglo-saxon : « des cultures, un peuple ». La seconde tradition selon Rodary (1980) est communautaire. « C'est dans et par la communauté [familiale, de travail, culturelle, etc.] que doit se faire l'éducation ». D'après cet auteur, cette tradition a été discréditée en France en raison de l'impopularité des idées marxistes de l'après seconde guerre mondiale.

Leterrier (2001, p. 33) dresse pour sa part un portrait quelque peu différent. Selon lui, trois courants historiques ont contribué à construire le mouvement de l'éducation

populaire, mouvement qu'il qualifie d'hétérogène par essence, de rebelle par nature et d'indépendant par vocation : un courant laïque rejoint la tradition républicaine de Rodary ; un courant catholique suggère d'aider les plus démunis ; et enfin, un courant ouvrier croise et se superpose aux deux traditions précédentes « le peuple se dote lui-même de structures dont il a besoin ». L'éducation populaire a pris ensuite deux grandes avenues de développement : 1) celle des loisirs et de la culture en lien avec l'augmentation du temps libre ; 2) celle de la formation continue des adultes. Chosson (2002) souligne aussi qu'au cours des années 60, une rupture s'est produite entre action culturelle (associée à la création culturelle) et animation socioculturelle qui s'est axée sur la construction du lien social, lien social qui doit être compris comme le lien entre une personne et une autre mais surtout entre une personne et son groupe social. Chosson (2002) constate également une réduction des objectifs de l'éducation populaire à celui de développement culturel, ce qui est très révélateur nous semble-t-il, de la situation française. Une telle situation prend son origine dans la manière de se représenter la culture, qui pourrait tout aussi bien, dans une perspective large, de type anthropologique, contribuer à une transformation de la société (Leterrier, 2001) où les propositions freiriennes se situent. Leterrier (2001, p. 79) conçoit alors l'éducation populaire comme une culture de l'action « penser pour agir et agir pour penser » qui doit s'ouvrir à divers domaines qui historiquement ne sont pas les siens, en particulier l'environnement. Une telle ouverture est contestée par Bourrieau (2001) qui voit pour sa part dans la spécialisation, une perte de vue et de sens par rapport au projet global de l'éducation populaire.

- c) L'éducation populaire au Québec fait référence à des pratiques diversifiées conduites par des organisations qui le sont tout autant (Ouellette, 1980). Il est alors important de distinguer l'éducation populaire autonome dont il est question ici, de celle qui ne l'est pas, c'est-à-dire qui est rattachée par exemple à des organisations religieuses ou encore à l'État. L'éducation populaire autonome au Québec puise ses racines dans une longue tradition qui remonte au début du siècle dernier. À cette époque, ses objectifs ne visaient

pas forcément une transformation sociale (Chabot et coll., s.d.). Des années 30 aux années 60 en passant par la période de la seconde guerre mondiale, l'éducation populaire a oscillé entre des visées de changement social et des visées d'appui à l'État, pour finalement contribuer à précipiter la révolution tranquille (Chabot et coll., s.d.). Cette dernière période est foisonnante d'initiatives d'éducation populaire via par exemple la formation de comités de citoyens dans les quartiers. Le mouvement de l'éducation populaire autonome au Québec a donc connu du siècle dernier jusqu'à nos jours un développement important pour devenir aujourd'hui « un puissant mouvement populaire » qui adopte « une approche critique et autogestionnaire » (Chabot et coll., s.d.). Ouellette (1979) précise toutefois que la majorité des organismes répertoriés dans le domaine de l'éducation populaire autonome n'a pas nécessairement comme objectif prioritaire ou fonction principale l'éducation populaire même. Les organismes qui en font partie vivent différentes tensions. La revendication de leur pertinence sociale et d'un financement pour les soutenir auprès de l'État induit ainsi un double phénomène : la création de services parallèles par l'État qui se substituent à ces organisations et qui provoquent l'effondrement de ces dernières ; l'obtention d'un financement étatique les conduit à des formes d'intégration par l'État et ainsi à leur perte d'autonomie. Ouellette (1979) met en évidence les forces et faiblesses de l'éducation populaire autonome au Québec. D'un côté, les organisations d'éducation populaire sont de plus en plus nombreuses et sont caractérisées par leur créativité et leur force d'innovation. De l'autre, Ouellette (1979) fait le constat suivant :

La pratique éducative reste pauvre du point de vue de sa systématisation. Liée à des objectifs politiques de transformation des conditions de vie et de travail des milieux populaires, l'éducation populaire est confondue à l'action collective à laquelle elle est étroitement liée mais dont elle reste néanmoins distincte.

Les acteurs de l'éducation populaire autonome ont aussi de la difficulté à faire leur propre autocritique ainsi que l'évaluation de leurs activités. Selon nous, ces propos tenus dans les années 80 sont toujours valables pour certaines organisations communautaires, en ce

début de XXI^e siècle. Nous en reparlerons lors de l'analyse des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par les groupes Éco-quartier.

La vision de l'éducation populaire de Freire apparaît la plus pertinente pour notre recherche. Elle intègre comme nous venons de voir une logique de praxis qui impulse une transformation de la société. « En arrière plan, [l'éducation populaire véhicule] la vision d'une société démocratique, juste et égalitaire » (Zuñiga, 1988). Mais nous croyons qu'elle peut aussi contribuer au développement d'une société plus écologique.

Rappelons enfin que la proposition de Freire présente des liens avec l'une des propositions de l'éducation communautaire décrite par Jarvis (1995). Une telle éducation populaire ou communautaire est d'ailleurs adoptée par nombre de chercheurs en travail social et développement communautaire. Elle y est actualisée dans un cadre contemporain (Blackburn, 2000 ; Forrest, 1999). Fondée sur le développement d'un processus éducatif endogène, qui cadre relativement bien avec le choix d'une logique communautaire, l'éducation communautaire contribue à une (ré) appropriation par les personnes (membre d'une communauté) de leurs réalités sociale, politique, culturelle et environnementale, en leur donnant la capacité d'interpeller les différents niveaux de pouvoir et de responsabilité de la société dans laquelle elles s'insèrent et qu'elles souhaitent transformer. Sans tomber dans le communautarisme, le niveau local et communautaire d'intervention et d'éducation peut légitimement contribuer à construire un véritable projet communautaire pour ses membres, et ce d'autant plus que les États sont actuellement caractérisés par un désengagement important.

3.4.3. L'éducation « locale »

Soulignons que d'autres propositions ou appellations proches de l'éducation communautaire peuvent constituer une contribution intéressante compte tenu de l'orientation choisie pour

cette recherche. Nous explorons en particulier « l'éducation locale » de Smith (1994). Smith (1994, p. 1-21) préfère le concept d'éducation locale à celui de l'éducation communautaire, qui pourtant dans une perspective freirienne, se rapproche de ses propositions. Selon lui, certaines caractéristiques de l'éducation communautaire invitent à s'en détacher : en particulier, l'éducation communautaire est trop souvent associée au mouvement école – communauté qui demeure sous l'emprise des systèmes éducatifs dominants. De plus, l'éducation communautaire est souvent confondue avec le développement, l'action et l'organisation communautaires, ce qui ne rend pas justice au travail des éducateurs. Smith (1994) suggère ainsi le développement d'une éducation locale qui s'inscrit dans un contexte non formel et informel. L'éducation locale repose sur le sens du lieu, sur les savoirs locaux ainsi que sur la proximité relationnelle entre les éducateurs et les apprenants. Dans cette vision, la pratique éducative est donc enracinée, ancrée et engagée localement. À ce sujet, Smith (1994, p. 12) déplore que la société moderne valorise les distances qui se créent entre les personnes et qu'elle favorise les pratiques quotidiennes individualistes. Il réaffirme haut et fort que ce dont nous avons le plus besoin pour améliorer notre bien être, ce sont le dialogue, la praxis, la solidarité, le mutualisme et l'engagement par rapport aux autres, comme une sorte de « célébration d'autrui ».

3.4.4. L'action communautaire

L'action communautaire est étroitement liée à l'éducation populaire et/ou communautaire. C'est la raison pour laquelle nous présentons un rapide survol de ce champ utile à notre recherche. L'action communautaire est d'abord un vaste champ de pratiques qui prend racine dans les mouvements sociaux et les principes du travail social (Lamoureux et coll., 2002). L'action communautaire embrasse divers types d'interventions communautaires (Lavoie, Panet-Raymond, 1993) qui ont plus récemment intégré de nouveaux domaines d'intervention tenant compte des mutations sociales. Par exemple, il s'agit de la lutte à la mondialisation néolibérale, de la promotion d'alternatives à l'agriculture et à l'alimentation industrielle, de la

consommation responsable, de l'éthique de l'environnement, etc. (Lamoureux et coll., 2002). Nous pensons également que l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire s'inscrit dans le champ de l'action communautaire étant donné les visions socio-environnementales qu'elle poursuit. Lamoureux et coll. (2002) insistent sur le fait que la pratique de l'action communautaire n'a rien de neutre. Elle est empreinte de valeurs (par exemple la solidarité, la démocratie, l'équité, l'autonomie, la justice sociale, le respect, etc.) et de principes liés au changement social. L'action communautaire fait partie d'un nuage sémantique qui inclut entre autres les termes d'organisation communautaire, de développement communautaire, d'action sociale et collective, d'éducation populaire et, ou communautaire, d'assistance communautaire (etc.). La complexité de ce nuage sémantique rend difficile la caractérisation de l'action communautaire.

L'action communautaire est le fruit « d'une dynamique historique, sociale, politique, culturelle et économique constituée par les rapports sociaux » (Dictionnaire suisse de politique sociale, 2004). L'action communautaire est le plus souvent orientée sur la résolution de problèmes et ses modèles visent le développement de solidarités communautaires et de « responsabilités mutuelles » (Ledwith, 1997, p. 95). Lamoureux et ses collaborateurs (2004) insistent eux aussi sur la dimension collective de l'action communautaire qui tente de trouver une solution à un problème ou un besoin énoncé par des groupes de personnes, avec la collaboration de groupes communautaires, qui deviennent porteurs des actions qui en découlent. Les auteurs précisent que l'action communautaire inclut diverses pratiques menées avec un souci d'éducation et de fonctionnement démocratique afin de favoriser l'*empowerment* des personnes et des communautés. Nous pouvons identifier ainsi deux dimensions complémentaires à l'action communautaire : l'intervention communautaire et l'éducation populaire et, ou communautaire. L'intervention communautaire porte en elle une dimension d'éducation dans la mesure où elle peut être un temps fort d'apprentissage. Dans ce cas, l'action éducative est le plus souvent implicite. Elle est située au cœur de l'expérience humaine (Lamoureux et coll., 1996). Nous croyons aussi que des projets explicitement éducatifs, des projets d'éducation populaire, et, ou communautaire, font aussi partie des

pratiques d'action communautaire. L'intervention communautaire, comme l'éducation populaire et, ou communautaire, peut contribuer de manière directe ou indirecte au développement communautaire.

Ledwith (1997) s'est attachée à identifier plusieurs modèles de travail communautaire : l'assistance communautaire (*community care*), l'organisation communautaire, le développement communautaire et l'action communautaire ; seuls ces deux derniers modèles privilégient une approche *avec* la communauté. L'auteure insiste sur la dimension locale de l'action communautaire qui toutefois prend racine dans une réflexion plus vaste relative aux « contradictions de la société qui engendrent pauvreté et oppressions » (Ledwith, 1997, p. 109, trad. libre). Ledwith (1997, p. 109) remarque que Lovett et coll. (1983) situent la pédagogie de Freire dans un modèle qui combine action communautaire et éducation communautaire. Ce modèle cherche non seulement à résoudre des problèmes locaux mais aussi crée un contexte favorable au développement d'organisations et d'institutions alternatives.

3.4.5. L'éducation communautaire : enjeux et défis

Nous terminons ce rapide tour d'horizon de l'éducation communautaire mais aussi de l'éducation populaire par la présentation de ses tensions, ses questionnements et ses enjeux qui sont aussi ceux de l'éducation populaire. Brookfield (1983) confirme ce que nous avons déjà mis en évidence, soit l'existence de deux conceptions de l'éducation communautaire qui s'opposent, l'une étant libérale, l'autre libératrice. L'éducation communautaire de type libérale est plutôt individualiste. Elle repose sur les postulats que l'apprenant est une personne libre de ses choix en matière d'éducation. Les programmes d'éducation sont décidés par les éducateurs qui considèrent les besoins de la communauté comme homogènes. Ils ne conduisent pas à la remise en question des fondements socio-politiques qui sont à l'origine des problèmes de la population. L'éducation communautaire « libératrice » est quant à elle de

type plus radical. Elle vise à « émanciper » les personnes en leur faisant prendre conscience des inégalités de revenu, des inégalités d'accès à l'éducation et au pouvoir politique au sein de leur communauté et de la société en général. L'éducation vise alors le changement social. Certains groupes de la communauté et certains besoins en matière d'éducation sont privilégiés par rapport à d'autres. Au lieu de mettre l'accent sur la cohésion et l'harmonie de la population, l'éducation communautaire met l'accent sur ses disparités. C'est cette conception radicale de l'éducation communautaire qui, avec le support des organisations communautaires, donne l'impulsion au renouveau démocratique (Thompson, 2002).

En relation avec les visées émancipatrices et libératrices de l'éducation communautaire/populaire, Maurel (2000) s'interroge également sur la réelle autonomie ou indépendance des groupes et du mouvement communautaires lorsqu'il s'agit pour eux de dénoncer et de manifester contre leurs principaux bailleurs de fonds (les gouvernements en général et la municipalité dans le cas particulier du Programme Éco-quartier qui concerne cette recherche). Dans certains cas, les groupes communautaires se transforment en véritable service paragouvernemental (Ouellette, 1979). Confinés au rôle d'exécutant, ils perdent alors leur autonomie vis à vis du projet de transformation sociale dont ils sont porteurs (Leterrier, 2001). Ainsi selon l'idéologie ou les contraintes qui sous-tendent l'action, Taylor (1984) conclut que l'éducation communautaire peut avoir des effets diamétralement opposés : favoriser le changement social, politique et économique ou renforcer le système en place, le maintien d'un statu quo et le contrôle des populations (Thompson, 2002). De la même manière, Leterrier (2001) dénonce les logiques consensuelles qui s'installent dans les partenariats, et qui masquent les rapports de force faisant perdre aux groupes communautaires leur vocation de transformation sociale qui, reconnaissons-le, prend le plus souvent un caractère conflictuel dans les relations avec les institutions dirigeantes.

L'éducation communautaire et l'éducation populaire liées à la mission des groupes communautaires qui interviennent en secteur non formel, font face à des défis majeurs. Parmi ceux-ci nous relevons en particulier :

- Le désenchantement des groupes communautaires est palpable devant l'extrême difficulté de réaliser leur mission de transformation de la société, en particulier par l'éducation.
- Les groupes communautaires questionnent leur capacité à gérer la complexité grandissante des besoins et des intérêts de la population avec laquelle ils travaillent (Leterrier, 2001, p. 36).
- La logique de marché s'est infiltrée sournoisement dans le secteur communautaire, qui fait par exemple remplacer la notion d'usager, d'apprenant, de participant par celle de client (Leterrier, 2001, p. 11-14).
- Une crise de l'engagement associatif et de la participation (Guidon, 2002) affecte durement les groupes communautaires. Les personnes s'investissent aujourd'hui moins par militantisme que pour bénéficier d'un service. Le militantisme correspond au modèle d'individu sur lequel les associations se sont construites. Or, une nouvelle logique distanciée s'est installée : l'individu est plus délié de ses appartenances qu'auparavant. Il mobilise surtout ses ressources personnelles pour se concentrer sur des objectifs limités dans une durée déterminée (visées de courts termes).
- Les sociétés occidentales sont de plus en plus multiculturelles. Les groupes communautaires font ainsi face à des défis de communication, des défis relatifs à la diversité des cultures, des valeurs et des conceptions portées par chaque individu (Ouellet, 2002 ; Barrette, Gaudet et Lemay, 1993) : comment partager et vivre ensemble dans un même milieu, comment développer un attachement à la terre d'accueil, terre d'exil (Bourrieau, 2001, p. 291) ?
- Les sociétés vivent des mutations, en particulier la transformation d'une société de consommation (de loisirs, d'argent) en une société de l'information (Attalli, *In* Pineau, 2000). Le travail, historiquement au cœur des relations humaines, n'est plus la principale référence. Toutefois de nouveaux « espaces » de temps se créent, temps que le mouvement communautaire pourrait tenter de valoriser.

4.4.6. Une proposition pour l'éducation communautaire

Au regard des différentes significations de l'éducation communautaire explorées dans cette section du cadre théorique de notre recherche, il nous semble fondamental que notre recherche s'appuie sur une triple perspective, celle de l'éducation *avec/par, pour* et *dans* la communauté ; les deux dernières s'appuyant sur la première, l'éducation *avec* la communauté, qui est centrale. Nous formulons ainsi la proposition suivante à titre de synthèse personnelle résultant d'une exploration qui a montré que l'éducation communautaire fait partie d'un cadre plus vaste, celui de l'action communautaire, proposition qui s'inscrit dans une perspective critique et émancipatrice. L'éducation *avec/par* la communauté met l'accent sur la capacité de transformation sociale dont est porteuse la communauté, via des prises de consciences et l'*empowerment* de ses membres, qui peuvent conduire au développement de projets signifiants pour leur communauté d'appartenance et cohérents avec leurs aspirations. Le développement communautaire n'est toutefois pas la finalité de l'éducation communautaire mais l'éducation communautaire contribue à la construction d'une dynamique d'action et de développement communautaires puisque réflexion et action sont intimement liées dans une praxis associée à un processus de conscientisation (Freire, 1983). De nature endogène, l'éducation communautaire peut plus largement contribuer au développement de la communauté : 1) par une réponse locale aux problématiques identifiées par les acteurs de la communauté (adultes, jeunes, organisations communautaires, etc.) ; 2) par la structuration de cette communauté. Soulignons que les problématiques identifiées devraient émerger d'une réflexion plus globale menée sur les distorsions de la société dans laquelle elles se développent. L'éducation *dans* la communauté fait référence à l'ancrage territorial, mais aussi culturel possible de l'éducation communautaire. La communauté est un lieu d'enracinement et de construction identitaire, en interrelation avec les structures organisationnelles dans lesquelles elle s'intègre. L'éducation communautaire devrait être contextualisée et ainsi signifiante *pour* la communauté, en étant prise en charge par cette dernière. L'éducation pour la communauté signifie que les retombées des transformations sociales initiées bénéficient d'abord aux membres de la communauté, sans leur être

exclusives. La communauté n'est pas synonyme d'enfermement mais prend en considération les relations de mutuelles dépendances avec les autres communautés. L'éducation communautaire peut contribuer à structurer un réseau interdépendant, solidaire et coopératif de communautés.

Ces trois perspectives explorées de l'éducation communautaire nous amène à formuler une 4^{ème} perspective : une éducation des personnes qui concerne *leur relation* à la communauté. Cette dernière est à la fois un préalable et un aboutissement de l'éducation communautaire. La prise de pouvoir des membres d'une communauté et de ses liens avec cette communauté aboutit en effet à l'exercice d'une responsabilité mutuelle et de solidarités entre les membres de la communauté ; rappelons que les membres de cette communauté sont humains (individus et organisations humaines) et non-humains puisque nous envisageons la communauté dans une perspective écologique.

Enfin, l'éducation communautaire est un processus profondément démocratique qui fait appel à l'autodétermination des personnes et des communautés en jeu. L'éducation communautaire peut en cela participer au renouveau démocratique qui fait défaut dans nos sociétés occidentales (Maubant, 2004).

3.5. L'éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement (ERE) puise son inspiration initiale dans l'étude et l'interprétation des milieux naturels et a connu ses premiers balbutiements sous l'impulsion des éducateurs naturalistes du début du siècle dernier (Orellana et Fauteux, 2000 ; Berryman, 1997). Elle évolue au cours des années 60 en lien avec le mouvement de la conservation des milieux naturels pour finalement prendre un véritable essor durant les années 70 qui constituent une période importante pour l'éducation relative à l'environnement : il s'agit d'une décennie marquée par la montée des problèmes environnementaux et de manière

concomitante des préoccupations environnementales dans la population. Dans ce contexte, la Déclaration des Nations Unies pour l'environnement humain (Stockholm, 1972) met en évidence l'ampleur des problèmes environnementaux mais surtout « annonce d'importantes recommandations pour l'éducation relative à l'environnement et sa promotion à l'échelle internationale » (Orellana et Fauteux, 2000). L'ERE est alors reconnue tel un outil indispensable à la résolution de problèmes environnementaux.

Trente ans plus tard, l'éducation relative à l'environnement fait aujourd'hui l'objet d'un large développement tant du point de vue de ses contextes de déploiement que de la diversité des conceptions, des théories et des pratiques qui lui sont associées. Elle a acquis une certaine maturité théorique et praxique, à travers le développement de la recherche et de l'expérimentation dans les divers milieux de pratique. Une évolution particulière dans les fondements qu'elle propose suscite toutefois de vives discussions. En effet, certaines institutions (l'Unesco notamment) proposent de réorienter l'éducation relative à l'environnement « vers un développement durable » (Unesco, 1992). Une telle réorientation comporte le risque de limiter l'environnement à une ressource ou un problème. Elle atrophie également de beaucoup le champ des possibles en éducation relative à l'environnement. D'autre part, cette proposition relativement politique, si elle tente de réconcilier environnement et développement, ne semble pas remettre en cause les fondements actuels du développement – projet de société occidental qui se fait au détriment des populations et de l'environnement. Pourtant, l'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé en 2002 pour une période de 10 ans à compter du 1^{er} janvier 2005, la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (résolution 57/254) : « l'objectif est d'intégrer le développement durable dans les systèmes éducatifs - du primaire à l'université - mais aussi dans l'éducation des adultes et dans l'éducation non formelle » (Unesco, 2004). La finalité de l'éducation serait le développement durable, ce qui nous semble problématique étant donné les multiples interprétations dont il est l'objet et surtout sa « récupération » politico-économique.

Pour mieux cerner le concept d'éducation relative à l'environnement, nous nous sommes attachés à explorer la diversité de ses conceptions en fonction de la relation éducation - environnement. Lucas (1980-1981) identifie ainsi trois catégories d'éducation relative à l'environnement.

- L'éducation à, ou au sujet de l'environnement est axée sur l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement. L'environnement est objet d'apprentissage (Sauvé, 1997a, p. 18).
- L'éducation pour l'environnement « œuvre à responsabiliser les individus sur leur environnement, à faire émerger la notion d'écocitoyen » (Réseau École & Nature, 2001). Selon Giordan et Souchon (1992, p.9), « l'éducation pour l'environnement marque l'idée d'engagement, le souci de défense ou d'aménagement concerté de l'environnement ». Il s'agit d'une « lutte contre les problèmes environnementaux ». L'environnement est un but de l'éducation (Sauvé, 1997a, p. 18).
- L'éducation par ou dans l'environnement « vise à favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux à travers leur relation à l'environnement » (Sauvé, 1992, *In* Goffin, 1993, p. 66). L'environnement est à la fois « un milieu et une ressource pédagogique contribuant au développement des personnes » (Sauvé, 1997a, p. 18).

Cette typologie est certes éclairante mais elle ne nous permet pas d'approcher le « cœur » de l'éducation relative à l'environnement selon la conception développée par Sauvé (2001a, 1997a, 1992). En effet, « l'objet de l'éducation relative à l'environnement n'est pas l'environnement comme tel mais notre propre relation à l'environnement » (Sauvé, 2001a). L'éducation relative à l'environnement s'intéresse ainsi aux différentes dimensions (affective, cognitive, éthique, pragmatique, sociale, politique, économique, esthétique, écologique, etc.) de la relation à l'environnement, à la fois « nature, ressource, problème, milieu de vie, territoire, biosphère, projet communautaire, etc. » (Sauvé, 2002b). Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement vise l'harmonisation du réseau des relations « personnes – société – environnement » (Sauvé, 1997a, p. 52) au moyen de la

construction de savoirs, du développement de savoir-faire et d'un savoir-être (éthique, valeurs...), dans la perspective du développement d'un agir contextuellement pertinent (par exemple, la participation à des actions environnementales individuelles ou collectives).

L'éducation relative à l'environnement n'est pas une éducation thématique parmi d'autres. Elle est une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. Elle se penche sur l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement personnel et social : au-delà et en lien avec les sphères imbriquées de la relation à soi-même et de la relation à l'autre, elle intervient plus spécifiquement dans la sphère de la relation à l'environnement, cette « maison de vie » partagée (Oïkos) : elle implique une éducation éco-logique (comprendre et combler adéquatement sa « niche » écologique humaine), éco-nomique (gérer les relations d'utilisation des ressources partagées ; aménager la « maison » commune) et éco-philosophique (clarifier et développer sa propre cosmologie ou vision du monde ; expliciter son propre système de valeurs). (Sauvé, 2001a)

Sauvé (1997a, p. 19-23) met également en évidence que la diversité des propositions de l'éducation relative à l'environnement est tributaire de la perspective selon laquelle elle est envisagée. Trois perspectives sont décrites par l'auteure : 1) la perspective environnementale « qui concerne la dégradation de l'environnement » est axée sur la résolution de problèmes d'environnement ; 2) la perspective éducationnelle « qui concerne l'aliénation des personnes et des groupes sociaux en regard de leur milieu de vie » est centrée sur le développement des personnes et de leur groupe d'appartenance ; 3) la perspective pédagogique cherche quant à elle à améliorer les conditions d'apprentissage et d'enseignement.

Dans le cadre de cette recherche, rappelons que nous nous intéressons spécifiquement à un public d'adultes. Or, l'éducation relative à l'environnement des adultes connaît à ce jour quelques développements. Ainsi, avant d'entreprendre une exploration des courants de l'éducation relative à l'environnement particulièrement appropriés à notre recherche, nous faisons état des principales propositions recensées en éducation relative à l'environnement des adultes.

L'éducation relative à l'environnement des adultes est globalement peu développée. Il y a quasi-absence de propositions théoriques et pratiques dans ce domaine. Lorsque des propositions existent, elles sont souvent instrumentales et comportementales. Le public adulte est donc négligé et l'éducation relative à l'environnement des adultes est sous-théorisée (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Clover, 1999 ; Clover, 1995 ; Burch, 1994). S'il n'y a pas de définition unique pour l'éducation relative à l'environnement des adultes (Clover, 2003), il est tout au moins possible de recenser une proposition théorique et pratique, plus articulée que les autres, formulée en particulier par Darlene Clover et ses collaborateurs. Il faut aussi reconnaître la contribution « politique » de l'Unesco et ses travaux réalisés lors de la conférence sur l'éducation des adultes de Hambourg en 1997. L'Institut de l'Unesco pour l'éducation (1999, p. 279) énonce ainsi que « relier entre eux les problèmes environnementaux et sociaux, replacer les problèmes écologiques dans le contexte de notre vie et action quotidienne constituent les enjeux importants pour l'éducation environnementale des adultes ». Cette dernière est d'ailleurs considérée comme un « thème central pour l'éducation des adultes » (Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1999, p. 280). Enfin, notons les travaux de Hautecoeur (2000) qui s'inscrivent dans la continuité du sommet Confintea V. Ce dernier adopte une approche écologique de l'éducation des communautés en contexte non formel. Une telle éducation, plus holistique, est ancrée dans le milieu de vie des participants.

Clover et ses collaborateurs se sont donc introduits dans la « niche » de l'éducation relative à l'environnement des adultes. Cette dernière contribue à établir des liens entre l'environnement et les dimensions sociales, économiques, politiques et culturelles de la vie adulte. Avant d'explorer plus en profondeur les principales caractéristiques de leurs propositions liées à l'éducation relative à l'environnement des adultes, il faut souligner que le point de vue proposé est d'abord et avant tout un point de vue d'éducateurs d'adultes, ce qui est peu fréquent. En effet, ce sont plus souvent des environnementalistes que des éducateurs qui ont contribué au développement de l'éducation relative à l'environnement dans la diversité de ses propositions théoriques et pratiques.

Le développement de l'éducation relative à l'environnement des adultes est situé dans le contexte de deux principales problématiques : 1) la globalisation capitaliste. Le système capitaliste dominant engendre des destructions sociales et environnementales. Ce système contrôlé par les multinationales provoque une érosion des pouvoirs et du rôle des états, mais aussi exerce un contrôle social qui maintient les inégalités et refuse toutes formes de pouvoir alternatif. Le système capitaliste dominant est un système oppressif, notamment envers les minorités (Hill, 2003 ; Hill et Johnson, 2003 ; Clover, 2003). 2) Du point de vue philosophique, une fracture de la vision du monde s'est opérée. Cette dernière est atomisée, fragmentée, anthropocentrée, et pathologiquement hiérarchisée. Différentes façons alternatives de concevoir la relation à la nature ont alors été explorées par divers auteurs. Hill et Johnson (2003) recensent notamment quatre philosophies qui traduisent ces différentes relations : la *Deep Ecology*, le féminisme écologique, l'écologie sociale, et enfin la soutenabilité environnementale. Les trois premières propositions s'inscrivent de manière critique par rapport au système idéologique dominant. La quatrième, « la soutenabilité environnementale », propose un compromis.

Les auteurs, surtout Clover (1999), proposent une assise théorique et pratique à l'éducation relative à l'environnement des adultes basée sur l'éducation des adultes, l'éducation populaire, les femmes et leur contribution éducative, l'éducation relative à l'environnement et l'éducation « autochtone » ou l'ethno-éducation. Il faut constater que ses choix théoriques sont peu explicités dans les écrits consultés. Nous questionnons notamment la mise en valeur des femmes et des autochtones. Leur choix en la matière est expliqué en raison du fait que le système de domination de la nature, se traduit d'abord par un système de domination des hommes sur les femmes et toutes autres minorités. Une telle proposition est partagée par Heller (2003). De plus, les femmes comme les autochtones ont souvent développé un rapport à la terre et, ou une cosmologie plus respectueux dont il y a lieu de s'inspirer. Toutefois, cette proposition ne valorise pas la communauté comme contexte pertinent pour le développement de l'éducation relative à l'environnement des adultes.

Selon les auteurs consultés, l'éducation relative à l'environnement des adultes est inscrite dans une perspective très politique. L'*empowerment* des populations, la revendication et le partage du pouvoir sont essentiels pour le développement d'une démocratie participative. L'éducation relative à l'environnement des adultes fait appel à une diversité de pratiques et de stratégies d'apprentissage de nature critique, créative, expérientielle et participative qui sont orientées vers l'action, la transformation sociale et écologique de la société. Les dimensions spirituelles, émotionnelles, psychologiques et affectives de la relation à l'environnement sont prises en compte. De la même manière, les savoirs écologiques de chacun sont valorisés. Il s'agit en particulier des savoirs traditionnels et des savoirs d'expérience qui sont connectés aux expériences présentes afin de créer de nouveaux savoirs. Les éducateurs d'adultes ne sont pas des experts mais bien des co-agents de changement. Ils sont des éducateurs engagés, personnellement et spirituellement (Hill et Johnson, 2003), qui invitent à la résistance, s'appuient sur le milieu pour leurs interventions éducatives (Clover, 2003). Nous notons également deux propositions éducatives spécifiques liées à l'éducation relative à l'environnement des adultes : l'éducation à la justice environnementale et l'éducation populaire relative à l'environnement, *Environmental Popular Education* (Hill, 2003 ; Kapoor, 2003 ; Hall et Clover, 1997).

Dans le cadre de l'ERE des adultes, les communautés sont envisagées comme des lieux de résistance aux phénomènes globaux et à toutes formes d'oppression. Elles sont le creuset d'un développement biorégional qui invite à réapprendre à vivre son milieu, à recréer des communautés saines et soutenables (Summer, 2003 ; Clover, Follen et Hall, 2000 ; Follen et Clover, 1997 ; Clover, 1995).

Ainsi, à partir d'une éducation des adultes qui se veut critique et orientée vers la transformation sociale, Clover et ses collaborateurs intègrent les questions d'environnement pas seulement comme une thématique mais comme une dimension fondamentale de la société de manière à proposer une compréhension plus holistique de celle-ci dans le but de développer une société moins hiérarchique, plus équitable et plus écologique.

L'ERE, nous l'avons souligné, n'est pas monolithique : une diversité de courants¹³ et de modèles ont été développés par les acteurs, théoriciens et praticiens de ce champ. Dans la perspective d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, il nous est apparu qu'elle devait d'abord proposer aux adultes de vivre de manière très physique, psychologique et émotionnelle leur environnement, favorisant une sorte d'intériorisation de leur relation à l'environnement. Le courant de l'écoformation propose ainsi de vivre de manière sensible son milieu par l'exploration et le développement d'un imaginaire qui contribue également au développement de la personne. Il nous est apparu ensuite, fondamental que l'adulte adopte une posture critique vis à vis de la société contemporaine, de manière à développer une compréhension plus fine des mécanismes qui s'y opèrent par la déconstruction des réalités qui posent problèmes. Le courant de la critique sociale en ERE s'inscrit dans une telle perspective. Enfin, comme nous l'avons déjà souligné, c'est dans son milieu de vie, dans sa communauté que l'adulte peut initier des formes de développement, des modes de vie plus respectueux des membres de la société, des communautés, de leur culture et des systèmes naturels. On retrouve ici le courant de l'éducation biorégionale. Nous explorons ainsi trois courants de l'ERE (Sauvé, 2003) appropriées à notre recherche : le courant de l'écoformation, qui s'attarde davantage à la dimension très personnelle de la relation à l'environnement et qui contribue à modeler la personne ; le courant de la critique sociale en ERE, qui s'attache aux dimensions politique et sociale de la relation à l'environnement ; et enfin, le courant de l'ERE dans une perspective biorégionale, qui s'attarde à l'ancrage territorial des communautés, aux dimensions spirituelles, communautaires et développementales de la relation à l'environnement.

¹³ Selon Sauvé (2003, p. 20), « la notion de courant fait référence à une façon générale de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement. À un même courant, peuvent se rattacher une pluralité et une diversité de propositions qu'elles soient théoriques, instrumentales ou réflexives, ou encore qu'elles soient structurées comme des modèles pédagogiques ».

L'écoformation

Le champ de l'écoformation s'est structuré au cours des années 80 sous l'impulsion de G. Pineau. Dans ses travaux de recherche liés aux histoires de vie, ce chercheur a mis en évidence l'influence de la relation entretenue par une personne avec son milieu physique, dans son parcours de vie. Une telle formation émergeant de son rapport au monde, Pineau (2000) la situe dans une proposition théorique plus large, celle de la formation tripolaire inspirée de Jean-Jacques Rousseau, qui dans *L'Émile ou de l'éducation* (1762) reconnaît trois maîtres à l'éducation : « la nature humaine, la société et les choses » (Pineau, 2000, p. 130). La théorie de la formation tripolaire articule donc trois mouvements complémentaires de formation permanente : la personnalisation (l'autoformation), la socialisation (l'hétéroformation) et l'écologisation (l'écoformation) (Pineau, 2000, p. 128-129). Gaston Bachelard (1884-1962), scientifique mais aussi philosophe, poète et « grand rêveur », est la seconde source d'inspiration pour l'écoformation et la pédagogie qui lui est associée. En effet, Bachelard privilégie un rapport direct, intégré et intime avec le monde physique, avec la nature et dans la nature comme dimension formative. Loin de rejeter l'éducation au sens large, Cottureau (1994, p. 65 et 63) met en évidence que le poète nous invite à écouter « aussi la leçon dispensée par les choses, par la nature ». L'écoformation prend toutefois tout son sens lorsqu'elle est mise en relation avec les pôles sociaux et personnels de la formation.

Sur les traces de ces deux auteurs, Rousseau et Bachelard, les membres du GREF (Groupe de recherche en l'écoformation) poursuivent le développement du champ de l'écoformation. Ils se sont donnés pour mission d'approfondir « l'étude des rapports aux quatre éléments, [l'eau, le feu, l'air et la terre] en raison de leur haute cosmicité, (...) pour contribuer en tant que formateur, au traitement de la crise écologique actuelle » (Pineau, 1994, p. 14).

En effet, selon les membres du GREF, cette crise écologique puise ses racines dans le manque d'écoformation. « Si chacun avait eu cette liaison intime avec la nature, en serions-nous aujourd'hui à compter de par la planète, ses maigres ressources ? » (Cottureau, 1994, p.

65). Tapia et Pineau (2003) soulignent ainsi l'atteinte d'un état de contre-productivité écologique pour notre société. Cottureau (1995, p. 2) considère que nous sommes à l'ère d'une double écoute. L'une de nos oreilles est à l'écoute des tourments, des maux et des crises de notre société moderne. L'autre oreille reste sensible au monde « poétique, esthétique, spirituel, symbolique ». Elle est ouverte à la création d'un espace, d'un mi-lieu qui relie l'individu et l'environnement. Son message devient alors porteur d'espoir en revendiquant une autre manière de voir et de vivre le monde. Cottureau (1995) justifie alors l'importance d'explorer le champ de l'écoformation par le fait même que l'étude des interactions entre l'individu et son environnement a longtemps été laissée de côté. L'auteure porte ainsi une attention particulière sur cet « espace -entre-, invisible, discret, mais plein de ces circulations à double sens, tantôt conflictuelles, opposées, contrariées, tantôt adoucies, facilement accordées » (Cottureau, 1995, p. 3). Pour Pineau (2000, p. 106), cet « entre-deux » est une zone frontière bien particulière, un lieu d'échange, qui à la fois dissocie et associe : « La frontière vitale est le lieu où se joue le paradoxe de la relation écologique qui articule l'autonomie du vivant à sa dépendance vis à vis de l'extérieur ».

L'écoformation est composée du mot formation et du préfixe « éco » que nous explorons rapidement. Le champ de l'écoformation s'inscrit en effet dans celui plus vaste de la formation, qui prend ici une signification particulière. La formation est située dans une perspective existentielle où la personne est envisagée comme « un lieu de relation » (Galvani, 1997, p. 9).

Étymologiquement, former, donner ou créer une forme, c'est mettre ensemble des éléments dispersés. (...) L'idée principale semble être celle d'une unification créatrice par la mise ensemble de différents éléments. Se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer. (Pineau, 1983, 1984, In Galvani, 1997, p. 9)

La formation fait aussi référence à la *bildung* allemande qui introduit l'imaginaire comme une composante essentielle de la formation (Wunenburger, 1993).

La racine « éco » fait, quant à elle, référence à l'Oïkos, l'habitat, la maison, la demeure. « C'est ainsi que l'environnement s'habite » (Cottureau, 1999 ; 1995, p. 4). Cette auteure (1995, p. 78) dans son travail de thèse avec des enfants reconnaît ainsi « qu'il y a sûrement écoformation partout où l'enfant joue délibérément, librement mais [le plus souvent], son Oïkos, est petit, urbain, technologique ».

L'écoformation est appréhendée comme « le parent pauvre des considérations pédagogiques et scientifiques » (Cottureau, 2001b). En effet, il est le pôle de formation tripolaire « le plus discret et le plus silencieux [qui] est oublié, voire refoulé par l'interlocution bavarde des deux autres » (Pineau, 2000, p. 132). Selon Pineau (1997), le développement d'une écosensibilité est le plus souvent laissé de côté. En particulier, « l'éducation à l'environnement serait tendue entre des apprentissages scientifiques et techniques à assurer, des responsabilisations sociales à développer, et une sensibilisation écologique à construire ». L'écoformation propose ainsi de se centrer sur une formation de la personne par l'oïkos dans une relation dialogique et subjective.

Cottureau (2003) définit ainsi l'écoformation comme suit :

C'est la formation personnelle que chacun reçoit par contact personnel avec le monde physique. C'est-à-dire que chacun est un petit peu formé par le milieu dans lequel il a grandi et dans lequel il continue de vivre, que ce soit le monde matériel de l'intérieur d'une maison, le monde physique de l'extérieur d'une maison, l'environnement naturel, la façon dont la ville est agencée, l'air, le soleil, le lieu géographique, c'est ça l'écoformation !

L'écoformation favorise donc l'éco-naissance ou la conscience de la vie reliée : « éco et formation attachés sans trait d'union, comme pour mieux souligner la symbiose, la réciprocité fusionnelle, englobent la double constitution de l'habitat par l'habitant et de l'habitant par l'habitat » (Cottureau, 1992, p. 77).

L'écoformation ne limite pas son développement à la construction de la relation auto-écoformatrice, « dans la solitude et la liberté d'une investigation personnelle » (Cottureau, 1995, p. 17). Elle trouve également son développement « dans l'accompagnement collectif formalisé autour d'un travail, d'une méthode, d'une technique en hétéro-écoformation » (Ibid). Les approches éducatives privilégiées par l'écoformation sont ainsi d'ordre expérientiel et sont associées au développement d'une pédagogie spécifique : le jeu, l'imaginaire et l'expression artistique, par les mots et le corps y jouent un rôle important.

Dans sa pratique avec les enfants, Cottureau (1999), met en œuvre une pédagogie de l'imaginaire qui cherche à créer des liens sensibles, un entre-deux, entre le monde intérieur de la personne et son environnement. L'auteure propose deux types d'activités qui font appel à l'imagination créatrice :

- Dans les activités « accompagnées » par l'éducateur, on joue avec les mots, avec les objets, avec son corps (etc.) pour aller à la rencontre, à la découverte sensible de son environnement, d'un paysage, d'un milieu, d'une plage, etc. Les activités artistiques sont ainsi au cœur des propositions d'une pédagogie de l'imaginaire : « *peinture, dessin, poésie et prose, sculpture et modelage, théâtre et cinéma, danse et expression corporelle, musique et chant, conte et mythe, etc.* » (Cottureau, 1999, p. 31)
- Les activités « libres » quant à elles souhaitent laisser *jouer pour jouer*. Les personnes peuvent jouer « *comme ils le veulent* » (Cottureau, 1999 p. 41). Du jeu émerge des apprentissages spontanés (De Graeve, 1996, p. 23).

Cette pédagogie de l'imaginaire en éducation relative à l'environnement, laisse une large place au développement d'une relation sensible entre la personne apprenante et le monde physique qui l'entoure. Il s'agit de laisser la personne découvrir, expérimenter, sentir, toucher librement un milieu naturel, urbain, ouvert, fermé, etc. La relation apprenant-éducateur en est

une d'accompagnement mais l'éducateur doit parfois devenir un « *observateur discret* » (Cottureau, 1999, p. 43).

Une telle pédagogie, développée initialement pour les jeunes, à de quoi inspirer les éducateurs d'adultes. Clover, Follen et Hall (2000) suggèrent d'ailleurs un répertoire d'activités dont certaines proposent à l'adulte de découvrir la nature par ses sens, par le jeu avec et dans l'environnement. Mentionnons également les expériences d'écoformation avec de jeunes adultes réalisées par Pascal Galvani à Rimouski dans le cadre de son enseignement¹⁴.

La critique sociale en ERE

Le courant de la critique sociale, rattaché à la théorie critique, est globalement peu développé que ce soit en éducation en général et plus spécifiquement en éducation relative à l'environnement. Pour éclairer le courant de l'éducation relative à l'environnement socialement critique, nous présentons d'abord les principales caractéristiques de l'application de la théorie critique en éducation pour ensuite explorer les quelques propositions recensées pour le courant de la critique sociale de l'ERE. Gibson (1986, p. 44-54) identifie trois principaux apports des théoriciens critiques à l'éducation :

- Une cartographie des inégalités et des injustices en éducation qui s'étendent à toutes les sphères de la société (par exemple la santé, les revenus) et qui se reproduisent dans le temps. Ces inégalités sont attribuées à l'idéologie libérale.
- Une identification des fondements et des causes de ces inégalités en éducation. Les processus et les structures éducationnels contribueraient au maintien de ces inégalités. De ce présumé sont nées les théories de la reproduction explorant les relations entre la reproduction et l'état, l'économie et la culture. Des auteurs comme Bourdieu repris par

Gibson (1986) constatent que la reproduction n'est jamais totalement accomplie. Se développent des pratiques de résistance et d'opposition qui contribuent soit à renforcer les inégalités, soit à les remettre en question via une pédagogie qui se construit sur les bases d'une résistance créative et active. « La résistance joue un rôle de révélateur (...) stimulant des moments de réflexions, des occasions de lutte pour une émancipation personnelle et sociale » (Gibson, 1986, p. 62, trad. libre).

- Quelques propositions pour remédier concrètement à ces injustices. Burbules et Berk (1999) ainsi que Gibson (1986) à plusieurs années d'intervalle constatent que ces propositions ont surtout été des analyses et des prescriptions. Peu de propositions pédagogiques ont été développées dans ce sens, hormis celle de la pédagogie critique à laquelle les noms de Giroux, Freire, Apple et McLaren sont associés.

[Une telle pédagogie requiert] un effort de la part des éducateurs. Ils doivent questionner les inégalités de pouvoir, les faux mythes relatifs au mérite et aux opportunités des étudiants et au système de croyances internalisées qui font que les individus et les groupes sociaux abandonnent tout questionnement et tout projet de changement dans leur vie. (Burbules et Berk, 1999, p. 50)

Cette pédagogie vise par un processus de conscientisation, *l'empowerment* des personnes, qui reconnaissant les injustices et les inégalités dont ils sont l'objet, cherchent à agir pour les changer. Cette pédagogie est pour Freire (1983) fondée sur le dialogue et est associée à une praxis libératrice. Pour Giroux (1983, *In* Gibson, 1986), il s'agit de ne pas seulement adopter un langage critique mais bien de développer un langage des possibles.

L'éducation socialement critique est donc associée au changement visant l'émancipation des personnes et de leur groupe social à travers un processus de réflexion critique et d'action qui

¹⁴ En particulier, Pascal Galvani propose un cours intitulé « Laboratoire d'écologie humaine ».

concerne leur réalité sociale où le langage joue un rôle crucial. Une telle éducation selon Robottom (1987) refuse tout consensus quant aux concepts qui lui sont associés. Pour lui, il n'y a pas de consensus possible pour plusieurs raisons : les concepts associés à l'éducation sont socialement construits, historiquement situés et influencés par un ensemble de présupposés propres à un groupe social ou une communauté ; l'atteinte d'un consensus peut conduire à instrumentaliser les concepts en jeux ; toute contestation est une activité saine qui amorce le changement.

Ainsi, toute proposition ou programme en éducation est construit à partir d'un ensemble de concepts contestés ou contestables, ce qui est le cas pour l'éducation relative à l'environnement. Comme nous l'avons souligné en début de section, il y a plusieurs interprétations possibles de l'éducation relative à l'environnement qui se manifestent à travers une éducation à/au sujet de, pour, dans/par et relative à l'environnement. Cette pluralité n'a rien de pathologique selon Robottom (1987) mais plutôt ouvre le débat et suscite le changement en éducation relative à l'environnement. Elle offre un contexte favorable aux praticiens de développer et de théoriser leur propre vision de l'éducation relative à l'environnement.

Le développement de l'ERE socialement critique¹⁵ repose sur la formulation de plusieurs constats : les problèmes environnementaux sont liés à des systèmes de valeurs et à des structures sociales (Robottom et Hart, 1993) ; les problèmes environnementaux sont enchâssés dans une culture scientifique qui codifie de manière réductrice notre vision de la nature et notre relation à celle-ci (Robottom et Hart, 1993) ; les problèmes environnementaux sont appréhendés comme faisant appel à des solutions purement techniques (Robottom,

¹⁵ L'ERE socialement critique est une autre façon de nommer le courant spécifique de la critique sociale en ERE.

1987) ; les problèmes environnementaux sont généralement disjoints des problèmes sociaux qui trouvent pourtant souvent une même origine.

L'éducation relative à l'environnement socialement critique repose sur un ensemble de principes que nous avons rassemblés ci-dessous (Robottom, 2003 ; Sauvé, 1997b ; Robottom et Hart, 1993 ; Robottom, 1989 ; Robottom, 1987) :

- Les questions d'environnement sont contextualisées, historiquement situées et socialement construites ;
- Les valeurs, les intérêts, les fondements et les présupposés sous-jacents à diverses problématiques socio-environnementales (les relations d'exploitation, par exemple) sont clarifiés et explicités ;
- Le processus d'investigation de ces problématiques est fondé sur des situations particulières, vécues par les individus et leur communauté de manière réflexive, critique, éthique et métacognitive ;
- Le processus d'investigation est orienté vers l'action personnelle et collective. Elle poursuit des changements sociaux et environnementaux, en particulier la construction d'un nouveau système de valeurs, d'une nouvelle relation à l'environnement, l'émancipation des personnes et l'amélioration de l'environnement ;
- L'éducation relative à l'environnement est doublement idiosyncrasique. Les problèmes d'environnement sont situés dans le temps et dans l'espace ; Ils font l'objet de solutions spécifiques. Toute proposition ou modèle d'éducation relative à l'environnement qui préfigure la pensée ou prescrit une démarche est alors limitatif ;
- L'éducation relative à l'environnement est ancrée dans la communauté, son organisation, sa culture, son histoire naturelle et humaine ;

- L'éducation relative à l'environnement est fondée sur un processus collaboratif faisant appel à la participation de tous les membres et les acteurs de la communauté ;
- L'éducation relative à l'environnement invite les éducateurs à redéfinir les processus éducatifs. Interdisciplinaire, elle repose sur la construction de nouveaux types de relations entre les éducateurs et les apprenants.

Sauvé (1997b) souligne ainsi l'existence de trois perspectives critiques en éducation relative à l'environnement : 1) une perspective environnementale invite à critiquer les modèles de développement dominants et à explorer la pluralité des avenues en éducation relative à l'environnement ; 2) une perspective éducative invite à réfléchir sur les fondements des rapports entre les humains et la nature mais aussi entre les humains. Les valeurs sont questionnées et l'agir correspondant fait l'objet d'une analyse critique ; 3) une perspective pédagogique vise l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement par le développement de propositions éducatives alternatives plus novatrices telles que la pédagogie de projet, l'ouverture de l'école sur le milieu, le développement de partenariat école – communauté.

Si le courant de la critique sociale en ERE est à ce jour peu développé, il demeure néanmoins très prometteur compte tenu de ses visées de changement socio-environnemental et politique. Un tel courant favorise le redéploiement d'une démocratie participative qui manque tant à nos sociétés où le citoyen est limité dans son intervention à celui d'être consommateur et le cas échéant producteur de biens et services, créant par le fait même de profonds sentiments de vide existentiel chez l'adulte.

L'ERE dans une perspective biorégionale

L'éducation biorégionale puise son inspiration dans le mouvement du biorégionalisme ¹⁶. Ce dernier propose une alternative au système capitaliste dominant qui, fondé sur une vision anthropocentrique, est jugé responsable de la crise écologique actuelle (Traina, 1995b ; Smith, 1995). Le biorégionalisme souhaite ainsi inventer un autre futur (Smith, 1995) basé sur un nouveau paradigme environnemental ou biorégional (Kahn, 1993). Selon Kahn (1995, 1993), le biorégionalisme est à la fois une philosophie et un mouvement social concourant au développement de communautés humaines et écologiques vivant en harmonie avec leur milieu naturel ou plus exactement leur biorégion, c'est-à-dire leur territoire de vie. Le biorégionalisme reconnaît alors l'importance des systèmes naturels et des interdépendances entre les humains et toutes les formes de vie. Il remet en question les systèmes de pouvoir existants et revendique un nouveau partage de celui-ci au sein de communautés appelées à s'autodéterminer. Enfin, le biorégionalisme propose de «cultiver» une certaine forme de spiritualité reliée aux éléments de la nature. Ainsi,

Penser et vivre biorégionalement, c'est [entre autres] acheter localement, recycler, limiter ses rejets et ses usages de produits non renouvelables, c'est restaurer les milieux, c'est travailler de manière coopérative, c'est découvrir l'histoire naturelle et humaine de son territoire et c'est éduquer la population aux questions environnementales locales. (Kahn, 1995, trad. libre)

Pour vivre de façon biorégionale, il faut donc « connaître sa biorégion, apprendre à l'aimer, développer son potentiel en tenant compte de ses limites écologiques et libérer son potentiel de développement personnel » (Sale, 1985, *In* Kahn, 1995, trad. libre). Le biorégionalisme est alors un « amour du milieu, un amour informé et intime » (Kahn, 1995).

¹⁶ Nous avons exploré la notion de biorégion et le mouvement biorégionaliste qui lui est associé au point 3.2.1. de ce chapitre.

Le biorégionalisme est articulé selon plusieurs dimensions. Il reconnaît en particulier l'importance des éléments suivants : 1) valoriser des savoirs locaux, des savoirs d'expérience et des savoirs traditionnels en particulier ceux issus des traditions orales (Bowers, 1999) ; 2) « guérir » et prendre soin de la terre en particulier en restaurant et en conservant les milieux naturels (Bowers, 1999 ; Traina, 1995b) ; 3) penser et agir localement, en lien avec une pensée et un agir « sages » envers la planète (Traina, 1995b) ; 4) développer une culture enracinée dans son milieu pour devenir habitant de sa biorégion (Bowers, 1995) en intégrant les cultures traditionnelles modelées par les caractéristiques du territoire ; 5) générer un développement qui tienne compte des limites écologiques de la biorégion et qui adopte des technologies appropriées, c'est-à-dire favoriser un éco-développement.

Dans ce contexte, l'éducation biorégionale part du constat que enfants et surtout adultes sont aliénés du monde naturel (Traina, 1995b). Ils vivent dans des univers et des environnements artificiels et virtuels. Leur système de valeurs ne permet pas de développer de relations à la nature. Le système éducatif associé à l'idéologie dominante, qui contribue à la désintégration culturelle et écologique (Bowers, 1999 ; Wells, 1995), est lui-même un instrument de reproduction de la culture dominante. Les institutions scolaires sont donc assimilées à des « agents de reproduction culturelle et sociale » (Smith, 1995, p. 27).

Bowers (1999, 1995) et Kahn (1995, 1993) proposent alors de rendre explicite le système de valeurs qui sous-tend l'éducation dans une perspective biorégionale. Cette mise au jour des fondements d'une telle éducation doit être associée à l'analyse critique du système de valeurs sous-jacent à la société occidentale, perçue trop souvent comme un modèle pour l'ensemble de la planète. L'éducation biorégionale se veut centrée sur les communautés vivant dans une biorégion ; elle se veut préoccupée de la vie quotidienne (Traina, 1995c) et « combat » toutes formes d'aliénation, notamment celles qui font que « les humains se croient libres de toutes choses » (Bowers, 1995, p. 58).

L'éducation biorégionale propose donc de relier et de reconnecter les humains à la nature, dans le but de favoriser le développement d'un sens de l'appartenance à la terre et d'affinités personnelles avec le milieu (Traina, 1995b). Il s'agit ainsi de permettre aux apprenants de faire « l'apprentissage de leur environnement, de leur culture, de leur histoire, de leur héritage naturel, des alternatives technologiques et du rôle qu'ils peuvent jouer en tant qu'habitants de leur milieu » (Kahn, 1995). Ainsi, Dodge (1995), Smith (1995), Traina (1995c) suggèrent de définir l'éducation biorégionale comme une éducation du « dehors », qui invite à vivre la nature de manière physique, émotionnelle, spirituelle, intellectuelle, afin de « nourrir » des liens avec le milieu et plus largement la terre représentée comme un organisme vivant (Traina, 1995c). La réintroduction du sacré, l'importance de la mémoire et de la culture autochtone colorent particulièrement l'éducation biorégionale (Bowers, 1995).

L'éducation biorégionale en explorant et étudiant le milieu c'est-à-dire en développant des connaissances mais aussi en expérimentant un ensemble d'émotions par rapport à celui-ci, permet « d'ouvrir » les humains à la « voix de la terre » (Traina, 1995c). Elle leur permet de développer une vision du monde où les humains font partie de la nature. Ils ne sont plus situés en extériorité. Il s'agit alors de développer plusieurs types de savoirs (Kahn, 1993) : une connaissance approfondie de soi, des savoirs connectés à la terre de type écologique et spirituel et des savoirs connectés à sa communauté.

Smith (95) insiste sur le fait que l'éducation biorégionale devrait inviter à penser la relation entre l'individu et la communauté dans le sens d'une primauté de la communauté. Il suggère également que cette éducation contribue au développement d'une économie mais aussi d'institutions politiques locales où la population participe aux processus décisionnels.

Diverses approches et stratégies éducatives sont identifiées pour le développement d'une éducation biorégionale. Les approches collaborative, participative, affective, cognitive, expérientielle, créative sont entre autres privilégiées. L'exploration du milieu de vie est une stratégie fondamentale pour l'éducation biorégionale. Dans la perspective d'une éducation au-

delà des murs, de la mise en place de partenariats écoles - communauté, le travail intergénérationnel figure également parmi les propositions (Traina, 1995c ; Smith, 1995).

Au terme de cette exploration, nous constatons que les propositions de l'éducation biorégionale semblent surtout développées en contexte formel auprès des jeunes. La volonté de recréer des liens personnels avec la « nature » y est prégnante. Au regard des théories biorégionalistes, l'éducation biorégionale semble surtout insister sur ce que nous pourrions appeler la première étape. Celle qui permettra plus tard aux adultes de s'engager dans le développement d'autres alternatives de vie et de développement. Pour les adultes, c'est surtout Clover et ses collaborateurs qui font allusion à d'autres projets éducatifs s'inscrivant dans la perspective du développement local responsable, solidaire et écologique d'une biorégion.

Pour terminer, il est apparu chez quelques auteurs un besoin de situer l'éducation biorégionale au regard de l'ERE. Pour les uns, l'éducation biorégionale est une éducation relative à l'environnement (Kahn, 1995, 1993) ou encore un courant de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003). Pour les autres, l'éducation biorégionale est différente de l'éducation relative à l'environnement. Traina (1995c) considère que l'éducation biorégionale possède ses spécificités. Elle conçoit la terre comme un organisme vivant ; elle privilégie les traditions orales, le développement d'une relation personnelle à la nature et le développement d'un sens du *care* vis-à-vis de la planète. Il nous semble que ces dimensions peuvent se retrouver dans d'autres propositions de l'éducation relative à l'environnement. Notons par exemple, que l'écoformation explore, elle aussi, les liens intimes qui se développent entre le milieu et la personne. C'est la raison pour laquelle nous préférons parler d'éducation relative à l'environnement dans une perspective biorégionale.

Les trois courants de l'éducation relative à l'environnement présentés ci-haut semblent complémentaires, cohérents et compatibles entre eux. Explorant les diverses facettes de la relation à l'environnement, ils contribuent au développement personnel et social de l'adulte dans sa relation au milieu de vie, son quartier, son village, sa biorégion et plus largement sa

planète. L'écoformation, plus existentielle, contribue à se laisser « façonner » par son milieu, à s'en laisser imprégner et à intérioriser cette relation pour être ensuite capable de façonner son environnement pour la valeur intrinsèque de ce qu'il représente. La critique sociale de l'ERE aborde la relation à l'environnement sous l'angle des questions sociales et politiques, en déconstruisant les lieux communs, et en (re) construisant un système de valeurs cohérent avec l'engagement de l'adulte dans des actions de changement de nature sociale, environnementale et politique, etc. Enfin, l'ERE dans une perspective biorégionale insiste sur l'ancrage territorial affectif et écologique des communautés qui contribue à l'émergence de modes de vie et de développement solidaires, écologiques et responsables. Ces trois courants constituent des sources d'inspiration intéressantes pour l'élaboration d'une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire au chapitre VIII.

Nous venons de présenter dans ce 3^{ème} chapitre, le cadre théorique de notre recherche dont nous résumons ici les principales dimensions. Rappelons que nous avons ancré nos choix théoriques dans une vision écosociale de l'éducation, elle-même inspirée d'une vision de société puisant ses racines dans les paradigmes de la dialectique sociale et de la symbiosynergie. Une fois ce positionnement paradigmatique clarifié, nous avons d'abord exploré le concept d'environnement en nous attardant plus spécifiquement à deux dimensions qui lui sont constitutives, celles du territoire et de la communauté. Il apparaît que la question territoriale, en milieu urbain, est à la fois complexe et fondamentale pour le développement de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Le milieu de vie de l'adulte-citadin et plus largement son quartier semblent des échelles d'intervention pertinentes si l'on prend en compte leurs caractéristiques naturelles, historiques, socioculturelles et symboliques. Ces territoires du quotidien de l'adulte, le milieu de vie et plus largement le quartier, offrent un point d'ancrage pertinent au développement de communautés plus solidaires et plus écologiques. Dans le cadre de cette recherche, la notion de communauté est considérée comme un système dynamique, lieu de relations qui se tissent entre ses membres humains et non-humains. Elle offre par ailleurs un contexte favorable au

développement social et communautaire et à l'*empowerment* individuel et collectif des adultes qui en sont membres.

Dans un deuxième temps, nous avons cerné les propositions de l'éducation des adultes, de l'éducation communautaire et de l'éducation relative à l'environnement qui se prêtent le mieux au développement d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Le courant critique (teinté d'humanisme) de l'éducation des adultes est particulièrement intéressant. L'éducation des adultes contribue alors au développement d'adultes critiques engagés dans une véritable praxis. Elle s'inscrit dans une perspective de transformation sociale et dans un contexte de développement du multiculturalisme de la population adulte, en particulier dans les grands centres urbains. Quant à l'éducation communautaire, nous choisissons aussi d'ancrer nos propositions dans le courant critique. Nous adoptons une quadruple perspective de l'éducation communautaire que nous situons dans le cadre plus vaste de l'action communautaire : il s'agit d'une éducation *avec/par, pour, dans et à la relation* à la communauté. Enfin, nous avons identifié trois courants de l'éducation relative à l'environnement qui sont complémentaires, cohérents et compatibles entre eux, et avec nos choix effectués pour l'éducation des adultes et l'éducation communautaire. Il s'agit des courants de l'écoformation, de la critique sociale en ERE et de l'ERE dans une perspective biorégionale.

De manière générale, ce cadre théorique sert d'assise au développement d'un modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Il contribue de façon spécifique à guider et informer les études de cas collaboratives du volet empirique de recherche. Les chapitres IV, V, VI qui suivent présentent d'abord les trois études de cas menées avec la collaboration des groupes communautaires Éco-quartier (Parc Extension, Pro-Vert Sud-Ouest et Peter-McGill). Le chapitre VII présente l'étude de cas multiples consistant en l'analyse croisée de chacun des trois cas d'études. Ces études de cas collaboratives, arrimées au cadre théorique de la recherche, permettent alors d'enrichir la proposition

théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, qui sera présentée au chapitre VIII.

CHAPITRE IV

ÉTUDE DE CAS – LE GROUPE ÉCO-QUARTIER PARC EXTENSION

Ce chapitre présente l'étude de cas relative au groupe Éco-quartier Parc Extension. Il s'agit du premier cas étudié dans le cadre du volet empirique de cette recherche. Ce cas est d'abord décrit de manière synthétique puis est ensuite analysé en profondeur. Un bilan critique est présenté en conclusion de l'étude.

Cette étude de cas se penche plus spécifiquement sur deux pratiques d'éducation relative à l'environnement étudiées à la demande du groupe Éco-quartier Parc Extension. Il s'agit du « concours de photographies de l'environnement » et de l'activité « porte-à-porte sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus ». Ces deux pratiques d'ERE en milieu communautaire ont été sélectionnées en fonction de critères formulés par la coordonnatrice du Groupe Éco-quartier. Cette dernière a en effet souhaité examiner une pratique de sa programmation annuelle, qu'elle juge bien fonctionner et dont elle se sent satisfaite. Il s'agit du « concours de photographies de l'environnement ». La coordonnatrice a ensuite souhaité examiner une pratique qui lui pose problème, afin d'y voir plus clair et d'approfondir si possible son questionnement en vue d'apporter d'éventuels changements ou améliorations à cette activité. Il s'agit de l'activité « porte-à-porte sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus ».

4.1. La description du cas

Cette description du groupe Éco-quartier Parc Extension comprend d'abord une vue d'ensemble de son contexte d'intervention et des problématiques sociales, environnementales

et éducationnelles associées. L'équipe du groupe Éco-quartier ainsi que la mission qu'elle assume (selon ses perceptions) sont ensuite présentées. Enfin, les deux pratiques d'ERE caractérisées en profondeur avec la collaboration de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier sont résumées. Mentionnons que la coordonnatrice du groupe Éco-quartier est la principale intervenante en matière d'éducation relative à l'environnement dans le district Parc Extension, territoire d'intervention du groupe Éco-quartier collaborant à la recherche.

4.1.1. Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier et les problématiques associées

Le district Parc Extension est un long rectangle délimité par deux riches quartiers, Montroyal et Outremont. Il est aussi circonscrit par deux barrières de circulation : une voie ferrée et l'autoroute métropolitaine. De densité de population moyenne, Parc Extension comporte toutefois des secteurs d'habitations plus denses qui sont les immeubles de neuf logements et plus (environ une cinquantaine dans le quartier). 81 % des résidants du quartier sont locataires de leur logement (les propriétaires sont alors présents en pourcentage nettement inférieur à la moyenne montréalaise, soit 15 points de moins que la moyenne montréalaise). Le district Parc Extension est un district multiculturel qui accueille près de 30 000 personnes (Ville de Montréal, 2001c). 61 % de sa population est immigrante¹⁶ d'origine grecque, indienne (Inde) et haïtienne. 35 % de cette population immigrante est nouvellement arrivée au Canada, c'est-à-dire depuis moins de 5 ans (chiffres estimés entre deux recensements de Statistique Canada, 1996). Ces nouveaux arrivants proviennent majoritairement du Sud-Est de l'Asie, en particulier l'Inde, le Pakistan, le Sri Lanka et le Bangladesh. Mais il y a aussi des Latino-américains en grand nombre. Ce multiculturalisme a pour effet que 14% des résidants du quartier sont allophones : ils ne parlent ni français ni anglais. La population de

¹⁶ Contre 20% sur l'ensemble de la Ville de Montréal.

Parc Extension est généralement pauvre, peu scolarisée et vit souvent une précarité à multiples facettes, en particulier une précarité financière et une précarité de statut politique.

Des quelques caractéristiques présentées ci-dessus, émergent un ensemble de problématiques sociales, environnementales, éducationnelles préoccupant le groupe Éco-quartier Parc Extension.

D'un point de vue social, la coordonnatrice du groupe Éco-quartier souligne la très grande mobilité des résidants du quartier. Chaque cinq ans, près de la moitié de la population du district change. Les résidants déménagent dans d'autres quartiers de Montréal, dans d'autres villes du Canada, ou encore, retournent dans leur pays d'origine. Parc Extension est donc un district de transition. Il est d'ailleurs doté de multiples organisations multiculturelles dont la mission est liée à l'accueil des nouveaux arrivants. Une telle situation a un impact énorme sur le travail quotidien d'éducation du groupe Éco-quartier : son public prioritaire est continuellement renouvelé ; il est composé de personnes en situation d'intégration mais aussi de survie. L'environnement dont les représentations s'avèrent différentes de celles plus souvent retrouvées au sein de la société québécoise, n'est pas perçu comme prioritaire, d'autant plus que par rapport au Québec, leur pays d'origine est jugé moins avancé, par exemple en termes de gestion des déchets et de santé publique ; enfin, l'attachement au milieu de vie de Parc Extension est difficilement perceptible.

Du point de vue environnemental, plusieurs problématiques prioritaires ont été identifiées. Les questions de propreté relatives à l'espace public (les rues, les ruelles, les trottoirs) et semi-public (abords des habitations), les questions de salubrité publique sont en particulier mises en relation avec la gestion des déchets. La problématique des encombrants (dépôts sauvages) est également très préoccupante dans le quartier. Ces problématiques sont souvent associées aux communautés sud-asiatiques, dont les références culturelles et religieuses, les habitudes de vie entrent en conflit avec les règlements et les modes de gestion des déchets, mais aussi avec les modes de vie, les pratiques et les valeurs « socialement valorisées » au

Québec. Ces problématiques omniprésentes dans le quotidien du groupe Éco-quartier, l'empêchent de diversifier ses interventions éducatives, et ainsi de déployer le plein potentiel du Programme Éco-quartier dans son district.

En matière d'éducation, le groupe Éco-quartier estime que certains groupes de population de son district, ont surtout besoin d'être informés sur les modes de vie et de gestion en matière de déchets de la Ville de Montréal. Au regard de la problématique générale des déchets, une prise de conscience des pratiques socialement acceptées au Québec, doit avoir lieu. Les questions de langue, de culture et de religion sont au cœur des problématiques d'éducation relative à l'environnement du groupe Éco-quartier, qui sans cesse renouvelle ses stratégies dans le but de créer des liens avec les nouveaux résidents de son quartier. Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier est donc très difficile. Les questions sociales et environnementales y sont interreliées ; et l'éducation relative à l'environnement est étroitement associée à l'éducation à la santé et, ou à la communication interculturelle. Ainsi, les priorités du groupe Éco-quartier Parc Extension semblent se heurter aux priorités de précarité et d'intégration d'une frange spécifique de la population du district. Raffestin (1984) rappelle du point de vue sociologique que l'*étranger*¹⁷, immigrant « hors de son milieu d'origine », est porteur de médiateurs spécifiques qui jouent un rôle fondamental dans les relations à l'extériorité et, ou à l'altérité. « Les limites du monde de l'étranger sont les limites de ses médiateurs dont la langue, la confession et les pratiques quotidiennes ne sont pas les moindres » (Raffestin, 1984, p.82). Ainsi, plus la distance est grande entre les médiateurs de l'étranger et celles des personnes « indigènes », plus l'intégration sera un processus long, plus l'étranger aura tendance à se rassembler sur le territoire avec d'autres étrangers partageant les mêmes médiateurs. C'est visiblement ce qui se produit dans le quartier Parc Extension, lieu de regroupement de certaines communautés nouvellement

¹⁷ L'étranger est associé à la territorialité. L'auteur le définit comme un immigrant « hors de son lieu d'origine ». Dans le cas de Montréal, l'étranger peut être un immigrant québécois originaire du milieu rural ou d'une autre ville ; il peut aussi être un immigrant originaire d'autres pays.

arrivées. Les médiateurs des populations notamment sud-asiatiques apparaissent très éloignés de ceux de la population en général et participent aux problèmes rencontrés en matière d'environnement et d'éducation relative à l'environnement par le groupe Éco-quartier.

4.1.2. L'équipe du groupe Éco-quartier et sa mission

Le mandat du Programme Éco-quartier est assumé dans Parc Extension par un organisme sans but lucratif « la Table de Concertation - Parc Extension Quartier en Santé », qui possède différents volets d'intervention orientés essentiellement en fonction des priorités du quartier qui sont entre autres, la santé/l'alimentation, l'action bénévole et l'environnement. Le groupe Éco-quartier est donc dépendant de cette organisation de tutelle. L'équipe du groupe Éco-quartier est de petite taille : la coordonnatrice est la seule professionnelle permanente. Deux employés sont à statut précaire : il s'agit d'un(e) préposé(e) à l'accueil et d'un(e) chargé(e) de mission¹⁸ embauché(e)s au moyen de programmes d'emploi. Le Programme Éco-quartier repose donc dans le district Parc Extension, sur un acteur principal, la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, employée dans la structure depuis 1998. Cette dernière détient plusieurs formations et expériences professionnelles qui, selon elle, sont aidantes dans le cadre de ses fonctions. Une formation en scénographie joue un rôle facilitateur dans la création de matériels d'animation. Une formation en administration facilite la gestion administrative de l'organisme. Enfin, une expérience en tourisme international facilite la communication interculturelle. La coordonnatrice ne possède pas de formation en environnement ou en éducation. Les questions d'environnement ont été explorées à travers la formation continue et son expérience au sein du groupe Éco-quartier.

¹⁸ Embauché(e) le plus souvent uniquement pour la période estivale.

Le groupe Éco-quartier se perçoit comme un leader en matière d'environnement et d'ERE puisqu'il est le seul organisme ayant de telles préoccupations dans le quartier. Il se sent investi d'une mission en ERE : promouvoir la préservation de la planète en développant une conscience et des pratiques environnementales appropriées, en changeant les habitudes de vie des citoyens. Sa mission est plus précisément de les informer, de les sensibiliser et de les éduquer. Le groupe Éco-quartier est avant tout un « dynamiseur » et un facilitateur dans son milieu. Il fonctionne en réseau avec divers partenaires, issus ou non du quartier afin de développer des actions environnementales et éducatives fondées sur le potentiel du quartier. Compte tenu du contexte spécifique du quartier Parc Extension, cette mission n'est pas mise en œuvre de manière optimale. Elle est le plus souvent réduite à des interventions dites « de base » c'est-à-dire orientées sur la propreté du quartier en lien avec la problématique des déchets. Deux niveaux d'intervention sont distingués : l'animation et l'éducation. 1) les animations en ERE consistent en des interventions ponctuelles et peu approfondies auprès de citoyens. 2) En revanche, l'éducation consiste à intervenir sur le long terme et à plusieurs reprises auprès des mêmes citoyens. Dans l'ensemble, le groupe Éco-quartier développe une approche aidante et humaine auprès des citoyens. La mise en œuvre du Programme Éco-quartier est également difficile en raison du peu de moyens financiers et humains accordés. Une telle situation engendrerait un certain « éparpillement ou saupoudrage »¹⁹ des interventions au regard de l'obligation du groupe Éco-quartier de rejoindre annuellement les 30 000 résidents de son territoire.

Enfin, la mission du Programme Éco-quartier est envisagée dans une perspective critique. Les activités liées au recyclage, point fort du Programme, sont considérées comme une réponse d'urgence non appropriée à la problématique des déchets. L'idéal serait la réduction des déchets à la source et le changement en profondeur des habitudes de vie et de consommation des citoyens.

¹⁹ Propos recueillis auprès d'une partenaire du groupe Éco-quartier.

4.1.3. Deux pratiques d'éducation relative à l'environnement

Le concours de photographies de l'environnement est développé dans le cadre d'une entente entre le Ministère des Relations avec le Citoyen et de l'Immigration (le MRCI) et la Ville de Montréal, qui prévoit la mise en place d'activités de francisation des nouveaux arrivants dans divers domaines d'intervention de la Ville de Montréal. Le volet « Environnement » de la Ville a été retenu comme créneau d'apprentissage du français, en particulier via le Programme Éco-quartier. Un programme spécifique « Montréal en français et c'est extra ! » a donc vu le jour. Huit groupes Éco-quartier sont concernés par ce programme : ce sont ceux dont la population desservie sur leur territoire présente un pourcentage important de personnes nouvellement arrivées. Le groupe Éco-quartier Parc Extension, compte tenu de son contexte d'intervention, est impliqué dans un tel programme. Ainsi, il y a deux ans, à la recherche d'un projet commun, les huit groupes Éco-quartier, avec la collaboration du MRCI, ont imaginé l'organisation d'un concours de photographies de l'environnement. Deux concours ont déjà été organisés au moment de cette recherche, avec pour thèmes « la place de l'environnement dans mon quartier » et « l'eau dans la ville ». Chaque groupe Éco-quartier, une fois certaines modalités définies collectivement, est chargé d'organiser localement le concours de photographies de l'environnement. Dans son district, le groupe Éco-quartier Parc Extension en assure le leadership en tant que responsable et gestionnaire du projet. Il assure également l'encadrement des participants au concours en faisant preuve de souplesse, d'ouverture et d'empathie lors de la réalisation des différentes étapes du concours. Le recrutement local d'une dizaine de participants, est alors de sa responsabilité ; la principale contrainte est qu'ils soient installés au Québec depuis 3 ans ou moins. Pour faciliter un tel recrutement, le groupe Éco-quartier Parc Extension s'est adjoint un partenaire installé dans le même Centre communautaire que l'Éco-quartier. Il s'agit du Centre de Francisation pour adultes William Hingston, rattaché à la Commission scolaire de Montréal. Selon la coordination du Centre de Francisation, ses élèves vivent des situations bien particulières. Revendicateurs du statut de réfugié pour beaucoup, ils ne sont pas souvent

au Québec par choix. Leurs problématiques vécues au quotidien sont entre autres : la barrière linguistique, l'incompréhension du système d'accueil, l'absence de reconnaissance de leurs acquis (formation et expérience professionnelle), le chômage, la précarité économique, l'instabilité et la mobilité géographique. Au cours des deux éditions du concours photographique, ce sont surtout des Albanais, des Turcs, des Arabes et des Latino-américains qui se sont impliqués dans le district Parc Extension. Globalement, ces participants sont plus éduqués que l'ensemble de la population de Parc Extension. Des préoccupations en matière d'environnement et/ou un intérêt pour la photographie motivent leur participation. Le groupe Éco-quartier aurait souhaité impliquer des personnes sud-asiatiques qui sont prioritaires dans son intervention quotidienne. Un tel engagement demeure un défi à ce jour. Dans le cadre de ce projet, il apparaît que chacun des partenaires engagés dans le concours, le MRCI, le groupe Éco-quartier Parc Extension (et avec ce dernier, la Ville de Montréal) et le Centre de Francisation William Hingston, poursuit des buts spécifiques en fonction de sa mission propre. Pour le MRCI, il s'agit d'organiser un concours de photographies de l'environnement dans les quartiers multiculturels de Montréal, comme créneau d'intégration et d'apprentissage du français (écrit et oral). Pour le groupe Éco-quartier, il s'agit de permettre aux participants de développer une nouvelle vision de l'environnement (soit leur quartier ou plus largement la Ville de Montréal) et de développer une conscience environnementale ; il s'agit de susciter un sentiment d'appartenance au milieu chez les participants par la découverte de celui-ci ; il s'agit également de susciter le développement de la pensée critique, de la créativité et d'un sens artistique dans le cadre de problématiques environnementales qui concernent les citoyens dans leur milieu de vie ; il s'agit enfin de valoriser l'expérience mais aussi le savoir-faire des participants. Quant au but du Centre de Francisation, il s'agit de sortir de l'isolement les personnes nouvellement arrivées par leur participation à des projets citoyens concrets.

Dans le cadre du concours de photographies de l'environnement, les participants s'engagent sur une base volontaire à explorer le quartier Parc Extension ou la Ville de Montréal en général (selon le thème retenu pour le concours) afin de prendre des photographies présentant des aspects positifs et négatifs de l'environnement, en fonction du thème du concours.

Choisissant deux photographies qu'ils jugent pertinentes, ils sont ensuite invités à rédiger un court texte traduisant ce que signifient pour eux les photographies choisies. Une fois ce travail réalisé, les travaux des participants font l'objet d'une présélection locale. Les candidatures retenues sont ensuite examinées par un jury qui sélectionne les gagnants pour l'ensemble de la Ville de Montréal. Tous les participants sont enfin conviés à un événement public médiatisé, dévoilant l'exposition photographique faite dans un lieu muséal montréalais à partir des meilleures propositions. Des prix de participation sont remis aux lauréats du concours.

Le développement du concours de photographies de l'environnement avec le soutien local du Centre de Francisation William Hingston, est le point de départ d'une collaboration riche et fructueuse avec le groupe Éco-quartier qui s'est taillé une solide réputation auprès de l'équipe enseignante et de la direction du Centre. Avec la collaboration du groupe Éco-quartier Parc Extension, le Centre de Francisation prévoit ainsi mettre sur pied un comité environnement de l'école mais espère aussi faire du Centre communautaire qui les abrite, une « bâtisse Bruntland », sur le modèle des Écoles Vertes Bruntland proposé par la Centrale des Syndicats du Québec.

L'activité « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus fait partie des deux principales activités obligatoires reliées au volet « 3R » (Réduction, Réemploi, Recyclage) du Programme Éco-quartier. Selon le protocole d'entente avec la Ville de Montréal, le groupe Éco-quartier est responsable de l'implantation de la collecte sélective dans les immeubles de neuf logements et plus, du district Parc Extension. Une telle implantation comprend normalement deux phases : 1) l'implantation initiale de la collecte sélective ; 2) et le suivi de l'implantation. Ensuite, le groupe Éco-quartier effectue une relance annuelle de la collecte sélective soutenue par une campagne générale à l'échelle de la municipalité. Dans le district Parc Extension, le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus, a débuté dès 1997. Compte tenu du contexte particulier de Parc Extension, une population multiculturelle en transition et mobile, l'intervention du groupe Éco-quartier

dépasse largement le mandat reçu de la Ville de Montréal, à savoir les deux phases d'implantation et la relance annuelle. Cette activité « porte-à-porte » sur le recyclage est devenue une activité hebdomadaire pour le groupe Éco-quartier qui a étendu son intervention à des questions de propreté et de salubrité publique (en lien avec les dépôts sauvages de déchets et le nourrissage des oiseaux entraînant leur prolifération excessive) afin de couvrir lors du « porte-à-porte » les problématiques les plus préoccupantes de son quartier, et qui concernent directement la population rencontrée.

Le principal partenaire du groupe Éco-quartier dans cette activité « porte-à-porte », nous l'avons signalé, est la Ville de Montréal. Cette dernière s'occupe en particulier de renouveler et d'améliorer le matériel de sensibilisation destiné à l'implantation du recyclage dans les immeubles de neuf logements et aux campagnes annuelles de relance. Pour cela, elle s'appuie de plus en plus sur l'expertise multiculturelle du groupe Éco-quartier Parc Extension. Le groupe Éco-quartier fait également appel à deux principaux types de collaborateurs²⁰ qui jouent un rôle significatif dans l'implantation du recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus. Il s'agit d'abord des concierges des immeubles ciblés avec lesquels il est fondamental d'établir des bonnes relations, qui contribuent à la participation continue des immeubles à la collecte sélective. Il s'agit ensuite des interprètes utilisés comme intermédiaires entre le groupe Éco-quartier et les locataires allophones des immeubles. Ces interprètes sont des femmes sud-asiatiques multilingues, qui par leur présence, contribuent également à créer un lien de confiance avec les locataires. En effet, elles favorisent

²⁰ Nous faisons une distinction entre un partenaire et un collaborateur. Le partenariat est beaucoup plus exigeant que la collaboration. Nous définissons le partenariat comme une relation de partage dans le cadre d'un projet réunissant plusieurs organisations. Il se manifeste par un échange formalisé de personnes, d'informations, de savoirs, de savoir-faire et de ressources. La collaboration quant à elle est une forme d'interaction entre différents acteurs, moins exigeante et contraignante que le partenariat. Elle résulte le plus souvent d'affinités ou d'une bonne volonté. Mais il ne s'agit en aucun cas d'un engagement officiel. C'est une contribution ponctuelle d'un organisme ou d'une personne à une activité, un projet pilotés par un autre organisme qui en porte la pleine responsabilité (Villemagne, 2002).

l'ouverture des portes des appartements, qui en leur absence, restent closes. En effet, les locataires, souvent victimes de dénonciation et de persécution dans leurs pays d'origines, hésitent à répondre aux sollicitations.

La stratégie utilisée auprès des résidants des immeubles de neuf logements et plus, nous l'avons signalé, est celle du « porte-à-porte ». Elle permet de distribuer le matériel nécessaire au recyclage (recyclosac), de discuter avec chaque résidant « du pourquoi, du comment et du quoi recycler » et d'aborder éventuellement d'autres problématiques environnementales préoccupantes spécifiques au quartier. Ainsi, généralement un soir par semaine, la coordination du groupe Éco-quartier Parc Extension (ou son chargé de mission) accompagnée d'une interprète se rend dans un immeuble de son district. La visite débute au sous-sol de l'immeuble. Le groupe Éco-quartier inspecte l'état des bacs de recyclage et vérifie leur disposition par rapport aux affiches d'information indiquant « quoi recycler » et « quoi mettre à la poubelle ». Idéalement, le groupe Éco-quartier tente de rencontrer le concierge lors de cette visite afin d'effectuer un suivi sur ses besoins et de discuter des solutions de soutien que le groupe Éco-quartier peut apporter en cas de problèmes. Ensuite, le porte-à-porte proprement dit débute. L'équipe Éco-quartier frappe à chaque porte de logement. Lorsque le locataire répond, deux types de situation peuvent se présenter : s'il s'agit d'une personne francophone ou anglophone, le groupe Éco-quartier intervient ; s'il s'agit d'une personne d'origine sud-asiatique, l'interprète prend le leadership de la rencontre. Lors de cet échange (environ dix minutes), plusieurs points sont discutés :

- 1) La participation au recyclage. Si celle-ci est confirmée, il est demandé au locataire de voir le recyclosac pour vérifier s'il y a réelle participation mais aussi pour donner des conseils en matière de recyclage. Le plus souvent, il n'y a pas participation au recyclage. Dans ce cas, un recyclosac est fourni au locataire ainsi qu'un dépliant d'explication, si possible dans sa langue. Un ensemble d'informations concernant « le comment, le quoi et, ou le pourquoi » recycler est expliqué au locataire.

- 2) Le nourrissage des oiseaux. Cette pratique d'origine apparemment religieuse pose un réel problème dans le quartier Parc Extension. Il est expliqué aux locataires qu'il est interdit de nourrir les animaux sauvages, en particulier les pigeons. La réalisation de la visite « porte-à-porte » met aussi le groupe Éco-quartier face à la réalité des personnes et des familles rencontrées. Très nouvellement arrivées (quelques jours ou quelques semaines), les logements sont souvent vides de meubles et surpeuplés. Ces personnes sont en situation de survie.

Depuis 1998, le groupe Éco-quartier a développé sept générations d'intervention différentes, qui constituent des variantes, des alternatives et/ou des améliorations (élaboration de nouveaux outils de sensibilisation par exemple) au « porte-à-porte » classique que nous venons de présenter. Ces générations d'intervention reflètent un questionnement permanent et une recherche continue de solutions pour l'amélioration de la collecte sélective dans les immeubles de neuf logements et plus, mais aussi pour solutionner cette problématique spécifique au district Parc Extension. Des questionnaires auprès des locataires concernés pour tester les outils, des questionnaires pour cerner les conceptions en matière d'environnement, de propreté et de déchets, et des discussions avec des membres de la communauté sud-asiatique ont toutes été des démarches entreprises par le groupe Éco-quartier Parc Extension. Toutefois au moment de la recherche, le groupe Éco-quartier reconnaît son découragement et son sentiment d'échec vis à vis d'une situation qui reste sensiblement la même : la participation des locataires à la collecte sélective dans les immeubles de neuf logements et plus, demeure faible ; de plus, cette participation, lorsqu'elle existe, pose problème en raison de la faible qualité du tri des matières recyclées.

4.2. L'analyse du cas

Plusieurs dimensions du groupe Éco-quartier Parc Extension ont donné matière à analyse. Il s'agit d'abord de la mission du Programme Éco-quartier telle que perçue par la

coordonnatrice du groupe Éco-quartier, principale artisane du Programme dans Parc Extension. Les liens de cette mission avec les problématiques locales vécus sont aussi discutés. Les principaux repères conceptuels fondant l'intervention éducative et communautaire de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier sont ensuite analysés ; et enfin, les deux pratiques d'éducation relative à l'environnement choisies par le groupe Éco-quartier pour analyse. Il s'agit du « concours de photographies de l'environnement » et de l'activité du « porte-à-porte sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus » qui sont étudiées dans une perspective critique. Plusieurs dimensions font l'objet d'une attention particulière pour chacune des pratiques analysées : la stratégie générale d'intervention choisie, ses finalités, ses buts et ses objectifs, son séquençage (les diverses étapes ou moments importants), les caractéristiques de la situation éducative, les principales approches éducatives ainsi que les principaux domaines de compétence nécessaires à son développement.

4.2.1. Analyse de la mission du Groupe Éco-quartier Parc Extension

La mission du Groupe Éco-quartier est orientée sur la préservation de l'environnement. L'environnement y est problématisé et ensuite contextualisé. La question de la gestion des déchets et de l'application de la politique municipale est omniprésente. Elle est étroitement liée à certains segments de population du district Parc Extension, qui sont plus spécifiquement ciblés par le groupe Éco-quartier. L'intervention de ce dernier se heurte toutefois à des médiateurs et des pratiques culturels éloignés de ceux du Québec que le groupe Éco-quartier tente de saisir.

Le groupe Éco-quartier distingue deux niveaux d'intervention : l'animation et l'éducation ; l'un étant dit « superficiel », l'autre approfondi. S'il est compréhensible que certaines interventions permettent plus que d'autres d'atteindre une visée d'éducation, il semble toutefois qu'une confusion existe chez le groupe Éco-quartier entre les notions d'animation et

d'éducation. Nous considérons que l'animation est plutôt une stratégie générale d'intervention utilisée fréquemment en contexte d'éducation non formelle qui peut avoir une double vocation : la création d'un contexte d'intervention, d'une dynamique spécifique (Delorme, 1982) et le développement d'une activité pédagogique. L'éducation est quant à elle, la finalité générale du Programme Éco-quartier et l'animation contribue à une telle finalité.

Au terme de cette recherche, la coordonnatrice du groupe Éco-quartier porte un regard d'ensemble sur son intervention et remet en cause la centration de sa mission sur les populations sud-asiatiques car elle constate qu'elles sont loin d'être majoritaires dans le quartier Parc Extension. N'y aurait-il pas lieu pour le groupe Éco-quartier de consacrer aussi une partie de son pouvoir d'action sur les autres communautés qui posent moins problème, ce qui permet d'envisager des projets plus complexes mais aussi plus proactifs en lien avec leurs besoins et leurs attentes en matière d'environnement ? Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier, un quartier d'accueil et de transition pour les nouveaux arrivants, nécessiterait selon une collaboratrice du groupe Éco-quartier de mener une réflexion sur la manière la plus efficace d'intervenir. Une centration sur certains publics, avec la collaboration de groupes communautaires travaillant avec ces publics, serait selon elle plus pertinente qu'une intervention « tout azimut ». Cette dernière « dilue » en quelque sorte le pouvoir d'action du groupe Éco-quartier, qui est limité des points de vue humain et financier. Nous partageons une telle vision. Il est ainsi possible de constater qu'il existe une tension entre deux impératifs de mission : travailler de façon ciblée avec des « publics » particuliers associés à certaines problématiques environnementales du quartier ou au contraire rejoindre l'ensemble de la population du quartier au sujet des questions liées aux « 3R », à la propreté, à la nature en ville et à l'embellissement.

Enfin, son contexte d'intervention incite le groupe Éco-quartier Parc Extension à intégrer systématiquement les problématiques sociales à sa mission d'éducation relative à l'environnement. Les problématiques socio-environnementales interreliées sont souvent

réduites à celles des déchets, de la propreté et de la salubrité publique, problématiques pour lesquelles le groupe Éco-quartier cherche à atteindre un minimum socialement acceptable. Des projets plus proactifs et abordant d'autres questions de l'environnement sous d'autres angles d'approche, nous l'avons signalé, sont moins facilement développés. Toutefois des efforts sont menés en ce sens par le groupe Éco-quartier. Mentionnons le cas de l'ÉcoFête, journée d'activités réalisée au printemps avec la collaboration de plusieurs partenaires implantés dans le Centre communautaire du quartier, dont le Centre de Francisation des adultes William Hingston et la Corporation du Centre de loisirs et une école primaire.

Le défi général du groupe Éco-quartier Parc Extension, comme pour d'autres groupes Éco-quartier, est d'interpeller les citoyens dans leur milieu de vie. La participation citoyenne est au cœur de sa problématique. En effet, quand les citoyens ne s'engagent pas par intérêt, de leur propre initiative et de manière volontaire, le groupe Éco-quartier perçoit un plus grand niveau de difficulté dans son travail d'éducation et d'amélioration de la qualité de l'environnement du district Parc Extension. Son travail est néanmoins facilité grâce aux collaborations et partenariats développés dans son milieu qui permettent d'entrer en contact avec les citoyens. Malgré les obstacles et les difficultés, le groupe Éco-quartier est d'ailleurs jugé très crédible par ses partenaires : « il a le souci de s'adapter à son public, adulte et multiculturel, dans un très grand respect de celui-ci, et ce malgré un contexte difficile » nous dit la responsable du Centre de Francisation William Hingston.

4.2.2. Analyse des principaux repères conceptuels de l'équipe Éco-quartier

Les principaux repères conceptuels servant de fondements à l'intervention éducative et communautaire de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension sont ici présentés. Les concepts d'environnement, d'éducation et d'éducation relative à l'environnement ont été explorés en réponse à un questionnement explicite de la part de la chercheure. Les concepts d'action communautaire et d'éducation des adultes en lien avec la

communication interculturelle, ont ensuite été explorés de façon plus implicite au cours des échanges en entrevues. Leur importance a été mise en évidence lors du processus d'analyse.

Pour la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, l'environnement est l'ensemble des conditions naturelles et culturelles dans lesquelles vivent des éléments vivants (les êtres humains, la flore, la faune). Les relations qui existent entre tous ces éléments vivants de l'environnement devraient mener à un état d'équilibre. Au-delà d'une telle définition, qui intègre nature et culture, la coordonnatrice est porteuse de quatre représentations de l'environnement (Sauvé, 1997 ; Sauvé, Panneton et Wojciechowska, 2003). L'environnement - système est sa première représentation. Elle s'appuie sur l'importance accordée aux questions d'équilibre entre les éléments vivants et aux relations, aux liens existants entre tous ces éléments. Ensuite, l'environnement est problème. Les pollutions (la mauvaise qualité de l'eau par exemple), les dépotoirs créés pour le stockage des déchets domestiques sont au cœur des propos de la coordonnatrice. L'environnement - nature est quant à lui dépeint à l'aide d'images de plein air, de nature, de montagne, signifiant pureté, virginité mais aussi paradis perdu, l'action humaine ayant détruit les équilibres qui existaient entre les éléments vivants. Enfin, l'environnement est ressource. L'eau est par exemple une ressource essentielle à la vie. En lien avec les questions d'environnement, la coordonnatrice porte un regard sceptique sur la science en général et la confiance qu'on peut lui accorder en matière d'environnement. Elle possède aussi une opinion critique vis à vis du développement dans sa forme actuelle, c'est-à-dire axée sur la croissance économique et la surconsommation. La difficulté de remettre en cause un tel système et de se remettre en cause soi-même est soulignée.

Selon la coordonnatrice, la finalité de l'éducation est l'amélioration des conditions de vie de l'être humain par l'instauration de nouvelles façons de vivre. L'éducation est avant tout centrée sur la transmission de nouvelles connaissances et secondairement de valeurs qui permettent l'évolution de l'être humain et qui visent à développer une plus grande conscience de ce qui l'entoure et de ce qu'il vit. L'éducation permet de faire des liens entre l'agir et les conséquences de cet agir. L'éducation est également appréhendée comme un processus de

long terme fait de répétitions. Au premier abord, les représentations de l'éducation de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension prennent appui sur les paradigmes rationnel et humaniste de l'éducation (Bertrand et Valois, 1999). En effet, la transmission de connaissances et de valeurs paraît être le moyen de contribuer au développement de la personne, à la transformation de celle-ci par l'amélioration de son rapport au monde. Dans les processus éducatifs, l'éducateur a pour rôle de faire des liens, de tisser une toile, un réseau de relations. Une adaptation des stratégies éducatives est nécessaire en fonction du public rencontré. Tout est dans l'attitude et dans l'écoute afin de mener les apprenants à préciser et clarifier leurs représentations, leurs valeurs et leurs connaissances.

Selon la coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension, l'ERE est une éducation au sujet de, pour l'environnement mais aussi à la relation à l'environnement. Elle consiste à donner de nouvelles informations, de nouvelles connaissances sur des questions et des sujets environnementaux. Elle vise à rendre davantage responsable des conséquences des gestes posés pour l'environnement. Elle vise enfin, en lien avec les conceptions de l'éducation de la coordonnatrice, à créer des liens entre les personnes et leur milieu. Appréhendée dans une perspective environnementale et secondairement éducative, l'éducation relative à l'environnement est globalement un moyen de changement pour l'environnement et un moyen de développement pour les citoyens. Si nous tentons de «modéliser» quelques principes de l'ERE portés par la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, nous en dégageons l'enchaînement suivant. L'ERE, c'est : répéter des informations au sujet de l'environnement, c'est-à-dire intervenir à plusieurs reprises et non ponctuellement auprès des mêmes personnes ; faire des liens entre les différentes informations, entre l'agir et les conséquences de cet agir ; prendre conscience des conséquences pour l'environnement des gestes et des activités quotidiennes en saisissant les interrelations du système ; créer des liens entre les personnes et leur milieu ; motiver à changer les habitudes de vie ; et enfin, c'est développer le sens de l'engagement et de la responsabilité face à l'environnement.

L'action communautaire est également un repère conceptuel de la coordination. Elle est mise en évidence 1) dans la définition d'objectifs socio-communautaires, 2) dans l'énoncé d'une dynamique communautaire et 3) dans la caractérisation d'un contexte propre au mouvement communautaire.

- 1) Les objectifs socio-communautaires exprimés par la coordonnatrice du Groupe Éco-quartier sont entre autres briser l'isolement social et défaire les préjugés entre communautés partageant un même milieu. Un lien avec l'éducation interculturelle semble ainsi se dessiner.
- 2) La dynamique communautaire développée par le groupe Éco-quartier repose quant à elle sur plusieurs principes : connaître les réalités du quartier et de la population résidante pour intervenir de façon appropriée ; assurer une présence continue dans le quartier ; développer une proximité avec les gens du quartier et être accessible à tous ; pratiquer l'écoute, l'empathie à l'égard de la population ; faire preuve d'adaptabilité et de disponibilité dans les relations tissées avec la population ; posséder un sens de l'engagement et témoigner d'un engagement social face à l'environnement ; réseauter le milieu, c'est-à-dire développer des liens avec les groupes et les personnes clés du quartier.
- 3) Le mouvement communautaire présente enfin la particularité de souffrir d'un manque chronique de moyens financiers et humains. Une telle situation est le reflet d'un engagement limité de l'État et contribue à la fragilité des organisations communautaires, rendant difficile toute prévision de long terme.

Dans le quartier Parc Extension, le public majoritaire du groupe Éco-quartier est constitué d'adultes, qui sont pour beaucoup des immigrants, parfois nouvellement arrivés. Ces derniers sont prioritaires dans l'intervention du groupe Éco-quartier. Les adultes sont reconnus comme un public particulier. Or, souligne la coordonnatrice, « certaines personnes s'adressent aux nouveaux arrivants comme s'ils étaient des enfants. Alors que ces personnes ne peuvent

juste pas s'exprimer à cause de la langue ». Ces personnes ont en effet un vécu et une riche expérience à partager. Certaines ont même une solide éducation et possédaient une situation professionnelle bien établie dans leur pays d'origine. Les adultes requièrent ainsi un mode d'intervention spécifique reposant sur la prise en compte de leur vécu, la valorisation de leur expérience et de leur participation, la mise en place de relations égalitaires et respectueuses entre les adultes et l'éducateur. Le public adulte en contexte multiculturel est néanmoins appréhendé comme un public « difficile », en particulier en raison de leurs référents religieux et culturels, de leurs priorités quotidiennes, souvent autres que l'environnement. Les préoccupations de la coordonnatrice, lorsqu'il s'agit d'éducation des adultes, sont associées au multiculturalisme et plus précisément à la communication interculturelle en cherchant à établir des ponts entre différentes communautés ethnoculturelles et la communauté d'accueil. Si ces dimensions ont été énoncées de façon implicite, elle ont été perçues comme fondamentale lors de la lecture interprétative du cas par le groupe Éco-quartier Parc Extension, survenue au terme de la recherche (c'est-à-dire lors des entrevues de synthèse). En raison de ces difficultés rencontrées, plus d'espoirs sont fondés sur les jeunes. A priori, plus accessibles du point de vue de la langue et du point de vue culturel (intégration par l'école), ils sont également perçus comme ceux le plus à même d'assurer l'avenir de la planète.

L'analyse de l'ensemble des repères conceptuels de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier met en lumière plusieurs îlots conceptuels fondant son intervention éducative et communautaire (voir figure 9). Le premier îlot conceptuel est celui de l'éducation relative à l'environnement qui consiste d'abord en la transmission de connaissances et de valeurs environnementales. L'éducation relative à l'environnement contribue également au développement de la personne, au moyen du développement de sa relation à l'environnement. Un second îlot conceptuel met en évidence l'action communautaire comme principe d'intervention. En effet, le travail du groupe Éco-quartier repose sur une vision sociale et locale, cherchant à prendre en compte les caractéristiques sociales et les « problèmes » sociaux éventuels de segments de population avec lesquels il intervient. La dimension communautaire de l'intervention du groupe Éco-quartier se manifeste dans son choix

d'intervenir de façon concertée avec d'autres groupes communautaires du milieu et avec les personnes résidentes de ce milieu. La question de la participation et de l'implication de la population dans les projets et les activités du groupe Éco-quartier n'est toutefois qu'effleurée même s'il s'agit d'un principe fondamental de l'action communautaire. Il s'agit aussi d'une question problématique vécue par tous les groupes Éco-quartier. La participation est d'ailleurs l'objet d'inquiétudes pour le groupe Éco-quartier Parc Extension à propos du développement du concours de photographies de l'environnement.

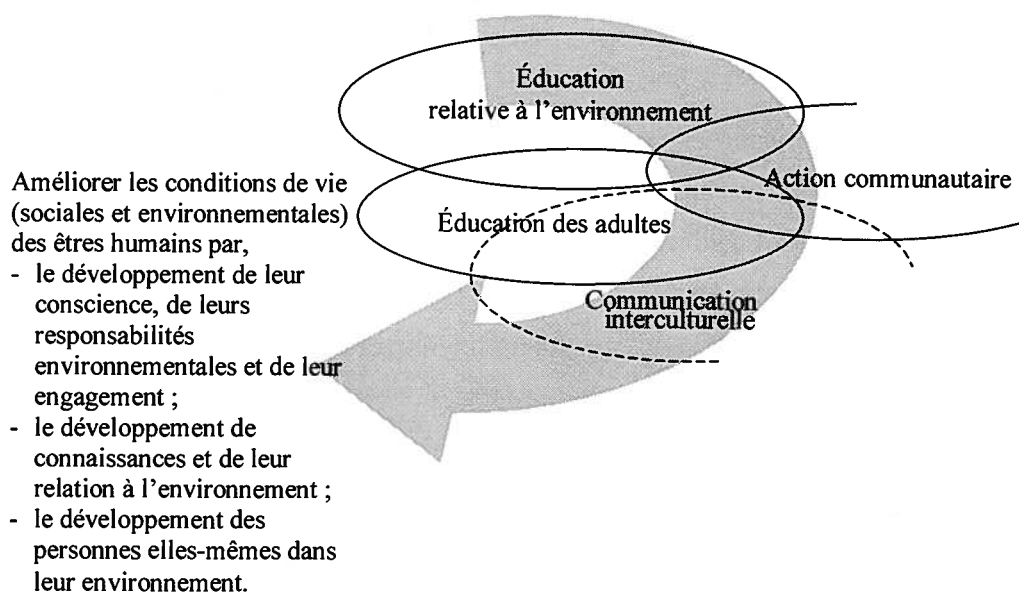


Figure 9. Repères conceptuels du groupe Éco-quartier Parc Extension

Un troisième îlot conceptuel est constitué de l'éducation des adultes en lien avec la communication interculturelle. Les principes d'intervention de l'éducation des adultes reposent surtout sur une compréhension de ce qu'est un adulte, ses expériences, sa culture, ses différents rôles (etc.), l'adulte vivant de surcroît une problématique d'intégration. Ces principes ont été identifiés par le groupe Éco-quartier Parc Extension grâce à son expérience

de terrain. En matière de communication interculturelle, la coordonnatrice ressent qu'elle est porteuse d'une culture différente de celle de certains groupes ethnoculturels de son quartier. Elle ressent que des codes de communication, des normes de comportements, des valeurs, des croyances, des manières d'agir, des modes de vie présentent non seulement des différences mais aussi des potentialités d'entrer en conflit avec la culture du milieu d'accueil. L'attitude de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension dans une telle situation est celle de « l'ouverture à l'altérité culturelle » (Ladmiral et Lipianski, 1989) en se mettant en apprentissage de la culture des autres, en particulier par le dialogue et le développement de collaborations avec des membres des communautés ethnoculturelles qui sont au centre de son questionnement. Face à l'altérité, elle tente de dépasser les attitudes de catégorisation (qui reposent sur des préjugés) et d'ethnocentrisme (Barrette, Gaudet et Lemay, 1996, p. 148-149). Nous constatons que la coordonnatrice vit un tel processus de façon très isolée. Elle ne peut confronter ses réflexions et questionnements avec d'autres membres de son équipe étant seule permanente de son organisme.

Le processus global d'intervention vise ainsi l'amélioration des conditions de vie, sociales et environnementales, des êtres humains par le développement de leur conscience, de leurs responsabilités environnementales et de leur engagement, par la construction d'une relation de qualité à leur environnement fondée en partie sur une meilleure connaissance de celui-ci, et enfin, par le développement des personnes elles-mêmes dans leur milieu de vie.

4.2.3. Analyse du concours de photographies de l'environnement

Le concours de photographies de l'environnement est un projet imposé par le principal bailleur de fond du Programme Éco-quartier, la Ville de Montréal. Reposant sur un partenariat entre plusieurs organisations, gouvernementale, municipale et communautaire, ce dernier est bien vécu par le groupe Éco-quartier Parc Extension. Ce partenariat offre en effet la possibilité de co-construire le type de projet à développer. Il laisse également au groupe

Éco-quartier, latitude, autonomie et leadership dans l'organisation locale (dans son district) du concours de photographies de l'environnement, qui repose également sur le développement d'un partenariat local. Dans ce projet à différents niveaux de partenariat, les buts sociaux, éducatifs et environnementaux poursuivis par chacun des partenaires semblent s'articuler de manière cohérente et pouvoir ainsi satisfaire les missions et les préoccupations de chacun.

Cette pratique d'éducation relative à l'environnement repose sur la stratégie générale du concours éducatif. Ce dernier très populaire sur les sites Internet éducatifs destinés aux enfants, est aussi une stratégie très commune utilisée dans les domaines du sport, de la culture, du marketing publicitaire, de la vente, etc. La stratégie du concours repose sur l'organisation d'un ensemble d'épreuves qui mettent en compétition, en concurrence divers participants pour un nombre souvent limité de récompenses. L'organisation d'un concours suppose aussi généralement l'établissement d'un ensemble de règles et de directives qui doivent être respectées par les participants. La stratégie du concours est associée à l'idée de jeu et de plaisir qu'il procure, plaisir qui n'est pas incompatible avec la compétition (Robert et Rey-Debove, 1989) et le désir de dépassement, d'expression de soi, tel qu'on peut le retrouver au sein du concours de photographies de l'environnement. La stratégie du concours peut aussi correspondre à un moment de détente (Collet, 2004). Le concours peut être vu comme une stratégie stimulante et motivante pour les participants qui doivent montrer certaines qualités et aptitudes dans le domaine ciblé par le concours. Il peut également être conçu comme un élément d'attraction d'un projet ou d'un événement plus vaste (Collet, 2004).

Le volet *éducatif* du concours ajoute bien sûr une dimension supplémentaire à la participation des candidats. S'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes au cours des différentes étapes qui structurent le concours, ils retirent également du processus vécu des informations, des prises de conscience, une expérience aux multiples facettes, porteuses de changement et de développement pour eux-mêmes, puisque le concours est organisé en fonction d'objectifs

éducatifs. Ainsi, dans le cadre du concours de photographies de l'environnement, les objectifs généraux formulés par la Ville de Montréal et le MRCI sont déclinés en objectifs éducatifs par le groupe Éco-quartier Parc Extension, en cohérence avec sa mission d'éducation relative à l'environnement. Les objectifs éducatifs sont les suivants : clarifier la notion d'environnement avec les participants du concours et clarifier leurs représentations en fonction de leurs référents culturels ; échanger et partager les expériences et les représentations de chacun en matière d'environnement (au regard de leur pays d'origine) ; expérimenter leur milieu de vie (leur quartier et plus généralement Montréal) pour la recherche de photographies ; explorer de manière critique leur milieu de vie et plus largement le milieu urbain par l'examen des dimensions positives et négatives de la thématique environnementale annuelle choisie pour le concours photographique ; photographier de façon « esthétique » les situations environnementales retenues par le participant et écrire un court message « significatif » en français illustrant les photographies choisies. Les objectifs éducatifs de ce projet visent ainsi dans leur ensemble à susciter des prises de conscience critiques vis à vis certaines situations environnementales urbaines, à développer différents savoirs en matière d'environnement mais aussi des savoir-faire liés à la pratique photographique (voire artistique). Ils sont aussi axés sur la clarification de valeurs et de représentations liées à l'environnement et éventuellement le développement de nouvelles valeurs. Ils sont basés sur l'expérience *in situ*, la pensée critique et la créativité.

Si le concours photographique offre un contexte favorable à l'expression des préoccupations et des perceptions en matière d'environnement des participants en fonction de leurs référents culturels, les moments d'échanges entre les participants sont peu nombreux, ce qui ne favorise pas une clarification ni même une réelle confrontation de ses valeurs et présupposés à ceux des autres, et plus largement, un dialogue interculturel en profondeur. En effet, les participants se rencontrent en début de concours lors de la première réunion organisée par le groupe Éco-quartier et en fin de concours lors de la remise des prix, moment de convivialité. Ensuite, durant le concours, leurs interactions sont essentiellement avec la coordonnatrice du groupe Éco-quartier. Le concours de photographies de l'environnement est donc centré sur un

processus éducatif vécu de manière individuelle par le participant en apprentissage du français mais aussi de l'environnement, dans le cadre d'un projet dépassant le cadre institutionnel scolaire du Centre de Francisation auquel il est rattaché. Centré certes sur des apprentissages liés à l'environnement (et le cas échéant, à la langue française), le groupe Éco-quartier dépasse largement sa mission environnementale et éducative lorsqu'il intervient de manière informelle sur les questions sociales des participants qui, ayant trouvé un interlocuteur attentif, expriment des besoins spécifiques. Le groupe Éco-quartier informe et s'il y a lieu réfère les participants dans le besoin à d'autres organisations pour les aider à régler leurs problèmes quotidiens et contribuer à organiser leur réseau social.

Les différentes séquences structurant ce concours et le processus auxquels participent les candidats – nouveaux arrivants, en apprentissage du français sont présentés à la figure 10.

Le concours de photographies de l'environnement est un projet très structuré qui met en évidence une compétence générale en gestion de projets. Le séquençage comme tel du concours aurait pu être amélioré en y ajoutant deux composantes : selon la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, un retour critique sur le projet met en évidence qu'une rencontre supplémentaire des participants serait nécessaire pour discuter de leurs représentations et leurs connaissances en matière d'environnement, dimensions mises au jour lors de l'examen des candidatures. Une telle rencontre permettrait d'intervenir plus en profondeur au niveau éducatif selon la coordonnatrice, en favorisant les échanges interpersonnels et même interculturels.

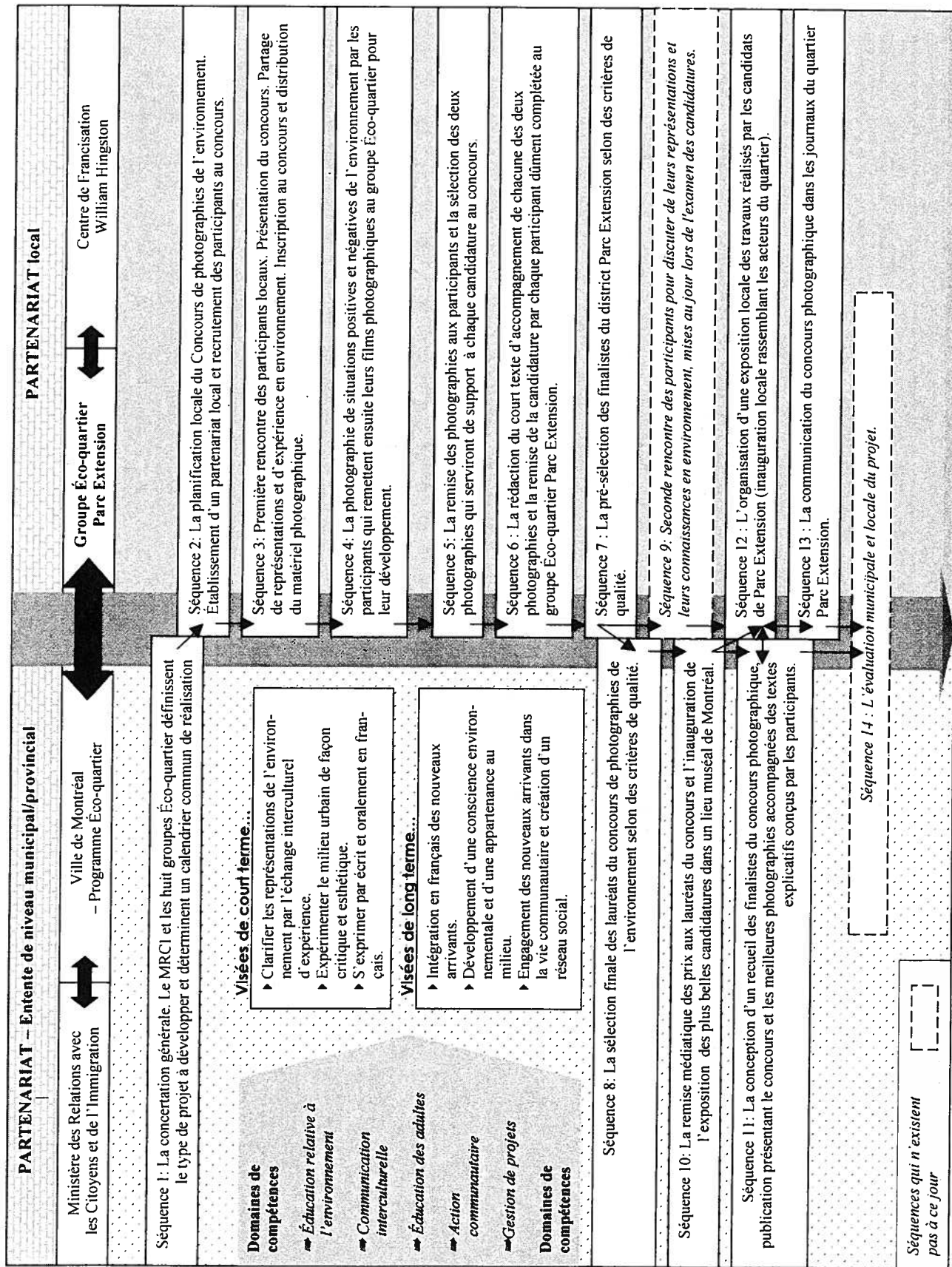


Figure 10. Modélisation du concours de photographies de l'environnement

Une seconde dimension à ajouter serait l'intégration de l'évaluation comme dimension du concours photographique. L'évaluation permettrait en particulier de porter un regard critique sur l'ensemble du projet. Elle pourrait faire appel aux points de vue critique et évaluatif des participants au concours, par exemple au moyen d'un questionnaire d'évaluation auprès des participants ou d'une réunion-bilan (sans doute plus facile pour l'expression de chacun). Toutefois, une contrainte inhérente à cette évaluation est liée à l'instabilité et la mobilité des participants qui sont parfois difficiles à rejoindre une fois l'activité terminée.

Même si le concours de photographies de l'environnement ne connaît pas de véritables entraves à son déroulement, des limites organisationnelles inhérentes à certaines obligations définies par le MRCI sont mises en évidence. L'obligation de communiquer en français exclusivement pour les nouveaux arrivants, pose souvent problème. Beaucoup ont du mal à structurer des phrases cohérentes, se limitant alors à l'usage de mots-clés. L'aide de leurs professeurs ou d'intervenants du Centre de Francisation s'avère alors fondamentale pour leur permettre d'aller jusqu'au bout du projet dans lequel ils se sont engagés. Le recrutement des participants est aussi sujet à problèmes. Ces derniers ne doivent pas être référés par des organisations recevant déjà un quelconque financement de la part du MRCI. La recherche de partenaires et de participants au concours de photographies de l'environnement peut donc s'avérer une affaire compliquée.

La coordonnatrice met aussi en évidence des principes qui facilitent l'organisation du concours photographique, principes qui fondent le succès actuel de ce projet : une souplesse dans le partenariat établi entre le niveau global du projet (le MRCI et la Ville de Montréal) et le niveau local du projet (le groupe communautaire Éco-quartier et les partenaires locaux) ; un partenariat local fondé sur la confiance et sur la reconnaissance mutuelle de leur crédibilité ; un partenaire local dynamique, fiable et rassembleur au sein de sa propre organisation ; une formule « le concours » et un sujet « l'environnement » qui suscitent l'intérêt des populations ciblées par le projet ; une participation des nouveaux arrivants

fondée sur la motivation mais aussi l'autonomie ; un projet « gratuit » pour les participants qui sont pour la plupart en situation de grande précarité ; un encadrement et un soutien offert, au besoin, à la demande des participants pour la réalisation des différentes étapes de leur projet photographique.

Ce projet procure globalement une grande satisfaction au groupe Éco-quartier Parc Extension qui au regard des difficultés rencontrées quotidiennement dans la mise en œuvre du Programme Éco-quartier perçoit un tel projet comme porteur d'espoir mais surtout de développement pour son organisme à travers les collaborations et les projets qui en découlent.

Nous proposons maintenant une analyse des approches éducatives privilégiées dans le cadre du concours de photographies de l'environnement. Cette analyse comprend deux volets : 1) une analyse du concours au regard du modèle systémique de la situation éducative développé par Legendre (1983)²¹ ; 2) une analyse du concours au regard des multiples approches éducatives répertoriées, en particulier dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003 ; Sauvé, 1997).

Au regard des données recueillies avec la collaboration de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, il apparaît que la situation éducative est principalement orientée sur la relation du sujet (les participants) avec son milieu qui est finalement elle-même objet d'apprentissage. On insiste ainsi sur la relation d'apprentissage des participants dans le cadre de leurs interactions avec le milieu. Ce milieu est alternativement le milieu de vie, le quartier et

²¹ Une situation éducative (pédagogique) est constituée d'un ensemble de composantes interreliées : il s'agit du sujet (apprenant), de l'objet (d'apprentissage), de l'agent (éducateur) dans un milieu donné. Entre ces différentes composantes, il existe des relations d'apprentissage, d'enseignement et des relations didactiques.

parfois, plus largement, le milieu urbain de la Ville de Montréal. Du point de vue de « l'agent » de la situation éducative c'est-à-dire du Groupe Éco-quartier, il semblerait qu'une partie du succès du projet de concours photographique soit liée au réseautage effectué dans son quartier et à ses qualités « d'accompagnateur » discret des participants. Son leadership, sa volonté de créer des partenariats et des collaborations de long terme avec d'autres organisations du quartier, suscitent en quelque sorte une dynamique de développement communautaire autour du projet de concours photographique et plus largement autour de la mission du Programme Éco-quartier, telle qu'elle est mise en œuvre et dynamisée par le groupe Éco-quartier Parc Extension. Ce projet, fondé sur la coopération entre organismes, constitue aussi une forme d'apprentissage qu'ils réalisent en travaillant ensemble.

De manière générale, mentionnons qu'une approche éducative « détermine les traits dominants et l'importance relative des différentes composantes de la situation éducative » (Sauvé, 1992, p. 164). Nous avons ainsi identifié plusieurs approches privilégiées dans le cadre du concours de photographies de l'environnement. Celles-ci sont essentiellement orientées sur le processus d'apprentissage.

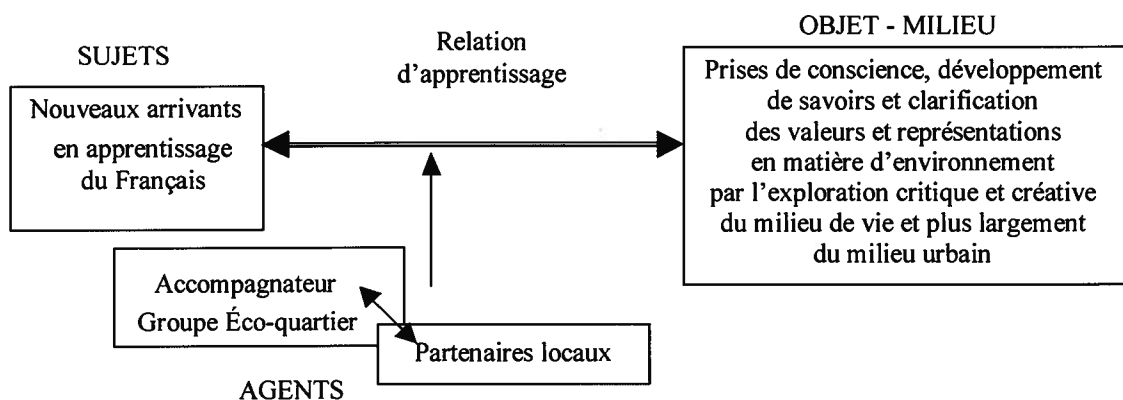


Figure 11. Modélisation de la situation éducative - Concours de photographies

Avec l'approche expérientielle, il s'agit d'inciter les participants du concours photographique, à vivre une expérience concrète de l'environnement urbain. La découverte de cet environnement (milieux de vie et/ou territoires spécifiques de la Ville de Montréal) est favorisée par l'exploration de celui-ci effectuée dans l'optique de repérer des situations photographiques appropriées au concours photographique. Ensuite, le concours photographique repose sur une approche créative. En effet, le concours photographique sollicite l'expression créatrice des participants aux moyens de la photographie et de l'écriture. Le concours photographique est fondé sur un processus de création qui contribue au développement de leur sensibilité et de leur créativité. Il fait appel à leurs capacités imaginatives qui se traduisent dans l'originalité de leurs propositions. Il fait aussi appel à leurs qualités personnelles, à leurs expériences et à leurs savoir-faire. Enfin, l'approche critique est utilisée lors du repérage de situations positives et négatives en matière d'environnement, et lors du développement d'un argumentaire dans les textes accompagnant les photographies. Les participants au concours sont invités à développer leur sens critique lors de l'analyse des réalités ou situations environnementales photographiées. Nous donnons l'exemple d'un court texte critique et poétique illustrant des déchets photographiés dans une ruelle du quartier Parc Extension : « Les déchets laissés derrière cette maison représentent notre futur comme s'ils étaient nos corps morts »²². Ce texte a fait l'objet d'une publication municipale « Montre-moi ton environnement » (Ville de Montréal, 2002-2003).

L'analyse des discussions relatives au travail effectué par le groupe Éco-quartier dans le cadre du concours de photographies de l'environnement, a permis de mettre en évidence des mots-clés illustrant les savoirs, les savoir-faire ainsi que des attitudes et des valeurs développés par la coordonnatrice du groupe Éco-quartier. Ces mots-clés, reliés entre eux, contribuent à l'identification de domaines de compétence nécessaires pour le groupe Éco-quartier dans le cadre de la réalisation du concours de photographies de l'environnement.

²² Paroles de Ozkan Ay (Ville de Montréal, 2002-2003).

Soulignons qu'une compétence signifie l'intégration appropriée de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pertinents qui se manifestent dans un savoir agir approprié (Landry, 1995). Ces domaines de compétence résultent de l'expérience quotidienne de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension et de l'expertise qu'elle se construit jour après jour.

Le premier domaine de compétence développé par la coordonnatrice du groupe Éco-quartier est celui de l'éducation relative à l'environnement. Des connaissances générales en matière d'environnement, des connaissances spécifiques de type bio-géographique liées au territoire desservi et des savoirs relatifs à la réalité appréhendée ont été développés au cœur de l'intervention. L'importance de développer des savoir-faire dans la planification de processus éducatifs de long terme (éducation) et de court terme (animation) est soulignée. Un savoir-faire dans le développement d'outils d'animation et de communication en faisant preuve de créativité et en tenant compte de la spécificité du milieu, est également fondamentale. Le respect de l'environnement est quant à elle une valeur fondamentale chez la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, qui fonde son intervention en éducation relative à l'environnement.

La communication interculturelle est le second domaine de compétence mis en évidence. Il est important de posséder et de développer une bonne connaissance des différentes communautés ethnoculturelles du territoire desservi et de leurs spécificités culturelles. La coordonnatrice du groupe Éco-quartier perçoit également avoir développé un savoir-faire spécifique dans son travail, celui de la recherche continue de sens, pour chaque geste posé par ou chaque notion discutée avec les communautés ethnoculturelles. Une véritable écoute de l'autre est fondamentale en ayant à l'esprit ses propres traits culturels. Un grand sens de l'adaptation, un grand respect d'autrui et de l'empathie (via l'encouragement et le soutien) sont enfin nécessaires à l'intervention en contexte multiculturel.

L'éducation des adultes est le troisième domaine de compétence auquel fait appel le travail de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier. Il s'agit d'apprendre à connaître les adultes et d'essayer de les comprendre pour pouvoir prendre en compte leur multidimensionnalité. Il est

aussi important de développer un savoir-faire propre à la communication avec les adultes et à la prise en compte de leurs spécificités, de leurs besoins et de leurs attentes. Enfin, il est important de faire preuve de respect et d'avoir de la considération pour les adultes. Posséder une ouverture d'esprit est également nécessaire.

L'action communautaire est le quatrième domaine de compétence nécessaire au développement du concours de photographies de l'environnement. Cette pratique de l'action communautaire nécessite une connaissance fine du territoire, des organismes et des institutions locales pour pouvoir en réaliser un réseautage c'est-à-dire être en mesure de trouver des partenaires et des collaborateurs. La pratique de l'action communautaire repose aussi sur la rigueur, le dynamisme et le sens de l'engagement du groupe Éco-quartier, qualités qui contribuent à sa crédibilité et à sa reconnaissance dans son milieu, par les autres organisations ou institutions de Parc Extension.

Enfin, la gestion de projets et d'organisations est le sixième et dernier domaine de compétence nécessaire au groupe Éco-quartier Parc Extension dans le cadre du concours de photographies de l'environnement. Il s'agit d'être capable de planifier et de mettre en œuvre un tel projet qui présente plusieurs niveaux de partenariat. Il s'agit aussi de faire des choix judicieux pour le projet en tenant compte des réalités du milieu et des contraintes du projet.

Pour terminer, certaines qualités et attitudes personnelles de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier sont jugées fondamentales dans le cadre du concours de photographies de l'environnement. En particulier, il est important de toujours garder espoir dans la faisabilité d'un nouveau projet malgré un contexte d'intervention difficile, d'avoir confiance en soi et dans les autres et de toujours faire preuve de persévérance.

4.2.4. Analyse de l'activité du « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus

L'activité porte-à-porte sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus, fait partie du volet « 3R », volet prioritaire pour la Ville de Montréal, compte tenu de la politique gouvernementale en vigueur. En effet, si l'on considère que la finalité générale de ce volet est la réduction globale des déchets destinés aux sites d'enfouissement, le recyclage mais aussi le réemploi, la réduction (à la source ou en aval) sont des moyens pour y parvenir. À Montréal, le recyclage s'appuie donc sur la collecte sélective de matières recyclables (verre, plastique, métal, carton, papier) afin que celles-ci servent à la fabrication de nouveaux objets. La qualité et la quantité de ces matières recyclables collectées par camion directement chez les citoyens, reposent sur la participation des citoyens à la collecte sélective. Un tel engagement nécessite une éducation des citoyens relativement au sens et à la nature de leur participation.

La stratégie générale retenue comme appui au travail d'éducation des résidents de Montréal est celle du porte-à-porte qui constitue une occasion privilégiée de prises de contact et d'échanges directs avec les résidents. Le porte-à-porte est fondé sur la proximité entre les résidents et le groupe Éco-quartier. Il évoque l'idée d'une démarche systématisée visant à rencontrer le plus grand nombre de citoyens. Remarquons que le porte-à-porte est une stratégie employée à des fins multiples pouvant entraîner une certaine confusion ou ambiguïté chez les citoyens lorsqu'elle est utilisée à des fins éducatives. En effet, les professionnels de la vente directe, les politiciens, les bénévoles de collecte de fond (etc.) peuvent avoir recours au porte-à-porte. Ce dernier peut servir de support à la collecte d'informations (recensement par exemple) ou de matières (déchets par exemple) mais aussi de distribution d'informations (dépliants de sensibilisation ou de publicité par exemples) et de matières (distribution de bacs de recyclage par exemple). Il peut aussi être utilisé pour la fourniture de services et de produits (transport pour personnes âgées, livraison de repas, vente, etc.).

Ainsi, en de multiples occasions et pour des motifs diversifiés, les citoyens sont sollicités en porte-à-porte. Une telle situation engendre parfois au premier abord une réticence de leur part lorsque le groupe Éco-quartier effectue son « porte-à-porte » sur le recyclage. Les citoyens expriment leur peu de disponibilité, absorbés par le quotidien, tâches ménagères et préparations des soupers (les porte-à-porte se faisant en soirée). De plus, après plusieurs années d'éducation en porte-à-porte, la coordonnatrice du groupe Éco-quartier met en évidence d'autres freins importants, en plus de celui de s'adresser à une population immigrante allophone, nouvellement arrivée :

- 1) le manque de crédibilité et de pouvoir du groupe Éco-quartier est constaté, au regard de la non applicabilité du règlement municipal obligeant les citoyens à recycler et à disposer adéquatement de leurs déchets. En effet, des zones « grises » de la réglementation empêchent les inspecteurs municipaux d'intervenir adéquatement sur les espaces privés (abords d'immeubles, sous-sol, etc.).
- 2) Les concierges des immeubles multilogements sont fatigués, las, épuisés de s'impliquer dans un système de collecte qui engendre surcharge de travail, par exemple le tri manuel des bacs de recyclage pour séparer les matières recyclables des déchets, le nettoyage des bacs de recyclage souillés.
- 3) Les interprètes manquent de conviction au sujet de leur mission éducative. Malgré des discussions avec la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, les interprètes demeurent convaincues que la loi, la menace et/ou les contraventions sont les meilleurs arguments.
- 4) La pratique du recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus est très complexe. En effet, la participation des résidents au recyclage s'articule en plusieurs étapes. Dans leur appartement, ils doivent procéder à une première étape de tri :
 - A) les matières recyclées doivent être mises dans le recyclosac ;
 - B) les déchets doivent être mis dans la poubelle.
 Ensuite, une seconde étape se déroule généralement au sous-sol de leur immeuble. Deux choix se présentent alors à eux :
 - A) mettre les sacs de déchets dans le bac prévu à cet effet ;
 - B) séparer les matières recyclables de leur recyclosac en fonction de deux bacs différents : l'un pour le papier et le carton ; l'autre pour le verre, le plastique et le métal.

La participation à la collecte sélective requiert ainsi des efforts de la part des citoyens. Elle possède aussi des aspects très « mécaniques » pour lesquels un certain savoir et savoir-faire sont requis, en plus de la motivation à recycler, c'est-à-dire la signification, le sens que l'on peut attribuer au recyclage dans sa vie personnelle et sociale.

L'analyse du « porte-à-porte » sur le recyclage repose, nous l'avons mentionnée, sur l'exploration critique de l'évolution historique de la pratique du porte-à-porte à travers différentes stratégies, différents outils ou moyens utilisés que nous avons nommés « des générations d'intervention ». Ces dernières témoignent à travers les questionnements et les nouvelles propositions, d'une volonté de changement et d'amélioration de la part du groupe Éco-quartier mais aussi de la Ville de Montréal (voir figure 12). Une telle évolution est motivée par une situation problématique : faible taux de participation et faible qualité des matières recyclées.

Nous mentionnons ici les points clés de cette évolution de la pratique, mis en évidence via l'analyse « des générations d'intervention ». Une concertation de plus en plus grande entre les acteurs est d'abord perceptible. À partir des premiers outils d'information et de sensibilisation conçus exclusivement par la Ville de Montréal dont le groupe Éco-quartier faisait usage dans ses activités « porte-à-porte », deux formes de concertation se sont organisées pour les améliorer. Une concertation entre groupes Éco-quartier vivant des problématiques semblables, a conduit d'abord à la formation d'un comité « nouveaux arrivants » qui travaille à concevoir des outils de sensibilisation et d'animation spécifiques fondés sur le partage de leur expérience multiculturelle de terrain. Ensuite, une concertation globale s'est mise en place. La Ville de Montréal sollicite la collaboration des groupes Éco-quartier afin de créer des outils d'information et de sensibilisation répondant à leurs besoins et tenant compte de leur expérience multiculturelle. La nécessité de travailler ensemble pour être plus pertinent et plus efficace apparaît alors comme une évidence pour les partenaires du Programme Éco-quartier. L'analyse « des générations d'intervention » met en évidence des changements apportés à l'objet d'apprentissage du porte-à-porte par le groupe Éco-quartier Parc Extension. Initialement, l'objet d'apprentissage est exclusivement centré sur le recyclage. Ensuite, il évolue de manière à inclure plusieurs problématiques connexes qui concernent à la fois le même territoire et le même public visés par le porte-à-porte. Il s'agit de la gestion des déchets et de la salubrité publique (en lien avec nourrissage des pigeons). Nous y reviendrons plus tard.

Sur la question du recyclage, la coordonnatrice centre ces premières interventions sur « le comment et le quoi recycler » à l'aide d'outils d'information et de sensibilisation. Elle échange oralement à l'occasion sur les grandes problématiques environnementales liées. Elle insiste ensuite sur le « pourquoi », revient au « comment » et finit par envisager l'ultime solution : celle d'une réponse instrumentale au pourquoi recycler? « Parce que c'est la loi ». Plusieurs outils ou moyens d'intervention sont successivement développés : des cartons d'information distribués en support à l'animation porte-à-porte, un kiosque d'information dans le hall des immeubles, des affiches grand format au sous-sol des immeubles pour aider les résidants dans le tri individuel et autonome de leurs matières recyclables. De manière générale, si des barrières culturelles, linguistiques et sociales sont mises en évidence, la coordonnatrice constate aussi des limites organisationnelles. Elle ressent peu de soutien de ses partenaires au regard des difficultés spécifiquement rencontrées dans le district Parc Extension, difficultés qu'elle vit de façon très solitaire. Le contexte de Parc Extension amène un questionnement général sur le caractère approprié de la stratégie du porte-à-porte.

Nous proposons maintenant une analyse des approches éducatives privilégiées dans le cadre de l'activité « porte-à-porte » sur le recyclage. Cette analyse comprend deux volets : 1) une analyse du porte-à-porte au regard du modèle systémique de la situation éducative développé par Legendre (1983) ; 2) une analyse du porte-à-porte au regard des multiples approches éducatives répertoriées, en particulier dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003 ; Sauvé, 1997).

Au regard des données recueillies avec la collaboration de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier, dans le cadre du « porte-à-porte » sur le recyclage, la situation éducative est centrée sur l'objet d'apprentissage qui est lié au recyclage (voir figure 13). Le message est surtout orienté sur « le comment recycler » et secondairement sur « le pourquoi recycler ».

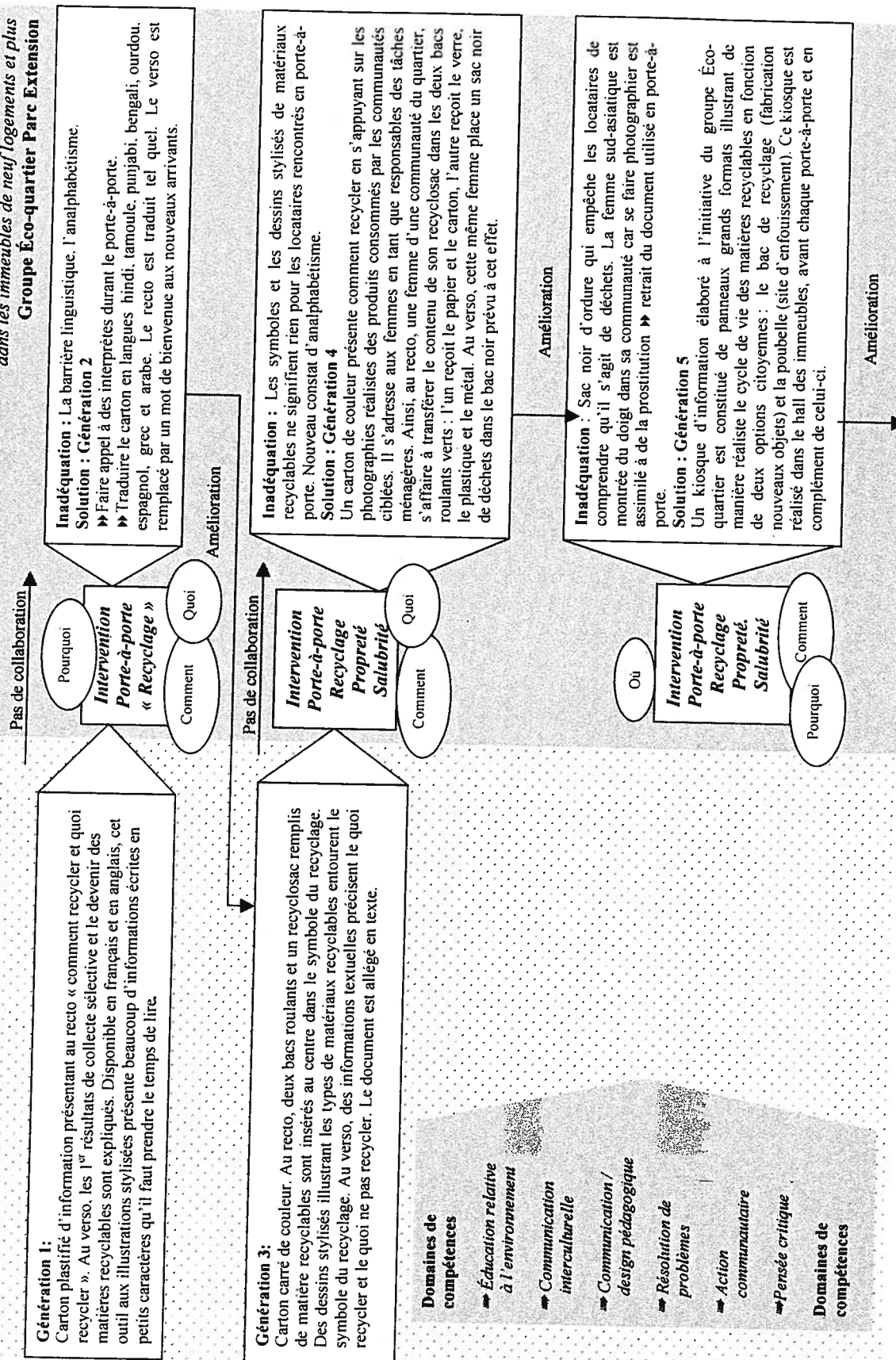


Figure 12. Modélisation du « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus

(Suite)

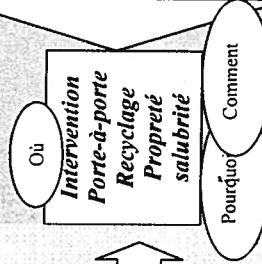
Ville de Montréal –
Service des communications

Quartier de transition, contexte multiculturel,
population nouvellement arrivée, allophone, concentrée
dans les immeubles de neuf logements et plus
Groupe Éco-quartier Parc Extension

Collaboration

Groupes Éco-quartier
montréalais

Les groupes Éco-quartier
de Montréal vivant une
problématique
multiculturelle, se
regroupent pour
coordonner leurs efforts et
leur expertise.

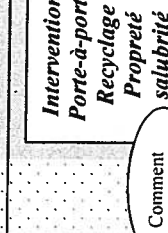


Inadéquation : Problème parfois de compréhension du message. Les locataires apportent des bouteilles plastiques pour obtenir en échange un vêtement polaire. Support d'animation très difficile à transporter d'un immeuble à l'autre.

Génération 6:

Un outil d'éducation est conçu collectivement par plusieurs groupes Éco-quartier regroupés dans un comité « nouveaux arrivants ». Deux affiches en support au porte-à-porte sont conçues comme une pellicule de film : c'est l'histoire du bidon d'huile. L'une « oui au recyclage » suit le cheminement du bidon d'huile mis dans un bac de recyclage. Son cycle de vie sans fin est mis en évidence. L'autre « non au gaspillage » suit le cheminement de ce même bidon mis dans les poubelles, enfoui alors dans une décharge.

Collaboration

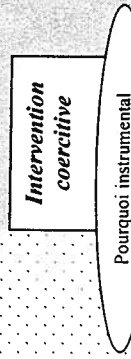


Amélioration

Inadéquation : La pellicule de film se déroule dans le sens inverse de lecture des populations ciblées (de droite à gauche).

Génération 7: Collaboration entre la Ville de Montréal et les groupes Éco-quartier (dont celui de Parc Extension) pour l'élaboration de trois affiches grand format utilisées au sous-sol des immeubles multilogements pour aider les locataires à faire un tri adéquat entre les déchets (bac noir) et les matières recyclables (bacs verts), entre les matières recyclables elles-mêmes, d'un côté, le papier et le carton, de l'autre, le verre, le plastique et le métal. Ces affiches sont encore en fonctionnement au moment où prend fin cette recherche.

Collaboration



En complément

Génération 8: Vers une huitième génération d'intervention moins éducative ?

Collaboration entre la Ville de Montréal et le groupe Éco-quartier Parc Extension en vue de l'élaboration d'un courrier conjoint à l'attention des locataires des immeubles de neuf logements et plus du quartier Parc Extension afin de les informer des lois et règlements à respecter en matière de recyclage, de déchets (propreté, salubrité), de nourrissage des animaux, et des contraventions à venir en cas de non-respect.

Figure 12. Modélisation du « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus

Comme nous l'avons souligné, un certain glissement de l'objet d'apprentissage a été constaté. Au fur et à mesure que le temps passe, les questions de propreté (causées notamment par le nourrissage des oiseaux et la gestion chaotique des déchets domestiques) constituent la deuxième dimension du message. Cette centration sur l'objet d'apprentissage semble également confirmée par l'effort soutenu du groupe Éco-quartier dans l'invention de nouveaux outils de sensibilisation utilisés pour le « porte-à-porte » sur le recyclage.

Parmi les relations existantes au sein de la situation éducative, la relation didactique (Agent-Objet) est prédominante. La relation d'enseignement (Agent-Sujet) semble quasi univoque. La communication se fait essentiellement de l'éducateur vers l'apprenant. Il y a globalement peu d'interactions.

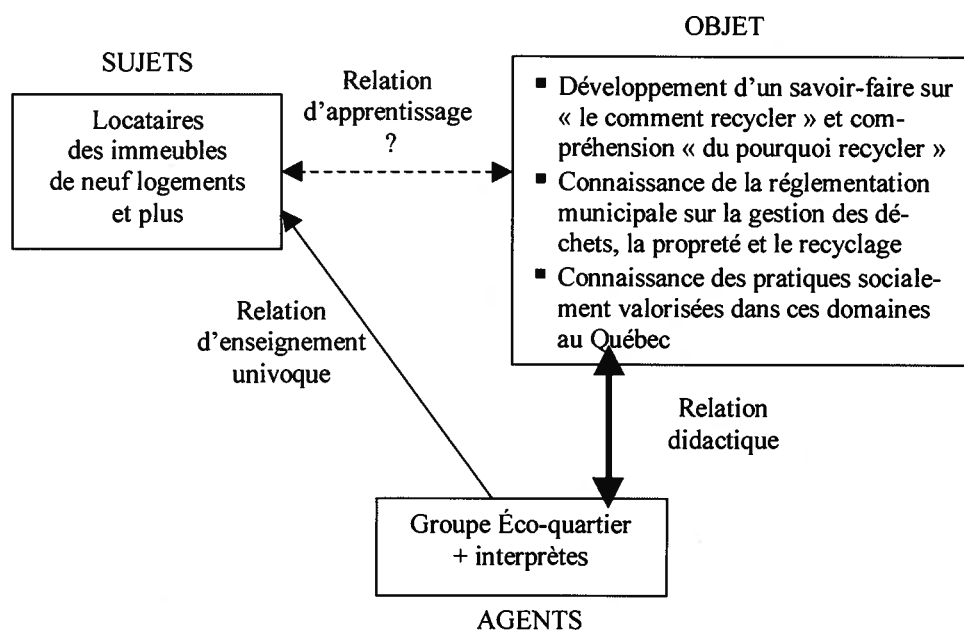


Figure 13. Modélisation de la situation éducative – Le « porte-à-porte » sur le recyclage

Nous avons mis en lumière deux principales approches éducatives utilisées dans le cadre de l'activité « porte-à-porte » sur le recyclage, approches orientées sur l'objet d'apprentissage.

L'approche cognitive consiste d'abord à transmettre aux locataires rencontrés des connaissances et à développer une compréhension du cheminement des déchets et des matières recyclées. Il s'agit également de transmettre des informations sur « le comment recycler », c'est-à-dire les différentes étapes que doivent effectuer les locataires à la maison et au sous-sol de leur immeuble. Sur les questions de propreté, la réglementation en vigueur est présentée aux locataires. L'approche behavioriste est employée lors des échanges sur « le pourquoi recycler ». Elle vise essentiellement un changement de comportements qui devrait se traduire par une diminution du gaspillage des matières potentiellement recyclables. En matière de propreté, il s'agit également d'adopter des comportements appropriés, conformes aux normes municipales de salubrité, aux règlements sur la gestion des déchets et sur le recyclage, et conformes aux comportements socialement valorisés au Québec.

L'analyse des discussions relatives au travail effectué par le groupe Éco-quartier dans le cadre du « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus, a permis de mettre en évidence des mots-clés illustrant les savoirs, les savoir-faire ainsi que les attitudes et les valeurs développés par la coordonnatrice du groupe Éco-quartier. Ces mots-clés, reliés entre eux, contribuent à l'identification de domaines de compétence nécessaires à la coordonnatrice du groupe Éco-quartier dans le cadre de l'activité « porte-à-porte » sur le recyclage.

Le premier domaine de compétence développé par la coordonnatrice du groupe Éco-quartier est celui de l'éducation relative à l'environnement. Des connaissances générales sur l'environnement, sur « le pourquoi » et « le comment recycler », sur les pollutions associées à la production de déchets sont nécessaires pour intervenir en éducation relative à l'environnement. Il faut également développer un savoir-faire propre à l'information et la sensibilisation d'adultes, issus en particulier de communautés ethnoculturelles. Un savoir-faire en conception de matériel pédagogique est aussi fondamental. La communication / design pédagogique est donc une dimension essentielle de ce domaine de compétence auquel fait appel la coordonnatrice du groupe Éco-quartier. À partir du développement de

- connaissances fines des communautés ethnoculturelles, en particulier de leurs représentations en matière d'environnement, la coordonnatrice a développé un savoir-faire en matière de conception de matériels pédagogiques, à des fins d'information, de sensibilisation ou d'éducation. Sa créativité et son inventivité sont des atouts dans ce cadre-ci.

- La communication interculturelle est le second domaine de compétence mis en évidence. Il s'agit de mieux connaître les caractéristiques sociales, culturelles, politiques, religieuses (etc.) des communautés rencontrées et leurs représentations en matière d'environnement, de propreté, de déchets afin de les prendre en considération dans le développement de projets d'ERE et de mieux comprendre « les nœuds » de problèmes. Comme pour le concours de photographies de l'environnement, la coordonnatrice insiste sur la recherche de sens des gestes posés par les citoyens visés par l'activité « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus. C'est sur cette compétence en émergence, cette expertise en matière de communication multiculturelle que repose l'amélioration constante des outils de sensibilisation. Récapitulons quelques principes propres aux apprentissages interculturels effectués par la coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension : faire appel à des interprètes issus des communautés ethnoculturelles ciblées pour faciliter la communication et tisser des liens de confiance avec la population ciblée ; utiliser des outils de sensibilisation avec un minimum de texte pour franchir la barrière linguistique mais aussi pour rejoindre les populations analphabètes ; préférer des photographies hyperréalistes à des images, des symboles ou des icônes, qui demandent un décryptage culturel de la part des populations ciblées ; emprunter au quotidien des populations ciblées, des objets servant d'illustration dans la fabrication des documents de sensibilisation. Il s'agit en somme de favoriser un processus d'identification ; s'informer des référents culturels et des préoccupations prioritaires des communautés ciblées ; choisir une stratégie d'intervention de courte durée de manière à maintenir l'attention des personnes rencontrées en porte-à-porte.

L'action communautaire est le troisième domaine de compétence nécessaire au développement du « porte-à-porte » sur le recyclage. Elle repose sur des connaissances bio-

socio-géographiques du territoire desservi, sur un savoir-faire dans l'établissement de contacts privilégiés avec des collaborateurs, dans le réseautage des communautés ethnoculturelles pour mieux comprendre ces dernières.

La résolution de problème est le quatrième domaine de compétence mis en évidence. Elle repose essentiellement sur des attitudes favorables et des habiletés propres à la coordonnatrice du groupe Éco-quartier. La recherche constante de solutions, la rigueur, la persévérance, le refus d'abdiquer (abdiquer signifierait opter pour des méthodes coercitives) ainsi qu'une attitude positive face aux échecs sont quelques exemples donnés.

Enfin, la pensée critique est le cinquième domaine de compétence nécessaire au groupe Éco-quartier Parc Extension dans le cadre du « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus. Un questionnement perpétuel, une remise en question et une recherche constante d'alternatives sont des éléments de cette compétence exercée sur sa propre pratique éducative.

Pour terminer, un ensemble d'attitudes qui sont transversales à l'ensemble de l'intervention éducative de la coordonnatrice du groupe Éco-quartier est identifié. Le sens du défi, le courage, la volonté de réussir, la rigueur, le respect des autres, l'ouverture d'esprit, le sens du contact humain, l'adaptabilité et la flexibilité sont parmi les qualités de la coordonnatrice. L'ensemble de la démarche développée par le groupe Éco-quartier Parc Extension témoigne aussi d'une grande persévérance malgré le sentiment d'échec au regard des multiples initiatives réalisées pour l'amélioration de la collecte sélective dans les immeubles de neuf logements et plus.

4.3. Bilan critique de l'étude de cas

Au terme de l'étude de cas du groupe Éco-quartier Parc Extension, nous souhaitons revenir d'abord sur la caractérisation des deux pratiques d'ERE en milieu communautaire, le concours de photographies de l'environnement et l'activité « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus.

Nous constatons que les deux pratiques d'ERE en milieu communautaire que nous venons d'analyser, sollicitent les participants de manière très individualisée. Aucune des activités ne fait appel à un quelconque processus d'apprentissage coopératif entre les participants. Pourtant, elles sont très différentes du point de vue des résultats, de la participation citoyenne et des approches éducatives privilégiées. Par exemple, le concours de photographies de l'environnement est une activité qui donne beaucoup de satisfaction au groupe Éco-quartier Parc Extension que ce soit dans les relations avec les participants ou les partenaires. Dans ce contexte, une approche plus humaniste de l'ERE semble se dessiner.

En revanche, le « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus, ne donne pas de signe d'amélioration et engendre une centration des énergies du groupe Éco-quartier sur cette activité - problème. À peine est-il possible de contenir la situation. Cette différence entre les deux activités est attribuable à plusieurs facteurs :

- 1) Les participants rejoints n'ont a priori pas les mêmes références culturelles. Les médiateurs « culturels » des participants au concours photographique semblent plus facilement compatibles avec la culture ambiante québécoise que ceux des communautés ethnoculturelles rencontrées en porte-à-porte ;
- 2) La sensibilité environnementale préalable des participants est différente. Dans le cas du concours photographique, elle motive la participation. Dans le cas du porte-à-porte, les

référents culturels induisent des représentations et des perceptions différentes de l'environnement, peu propices à l'engagement dans le recyclage domestique ;

- 3) La nature de la participation citoyenne est contrastée. D'un côté, les participants s'engagent sur une base volontaire dans le projet de concours de photographies de l'environnement. Dans le cas du « porte-à-porte » sur le recyclage, la participation est contrainte, sujette à une remise en cause par les locataires des immeubles de neuf logements et plus. Le groupe Éco-quartier adopte alors une approche résolutive / behavioriste en éducation relative à l'environnement, faisant appel à un argumentaire en faveur de la conservation des ressources naturelles ;
- 4) Les approches éducatives du concours de photographies de l'environnement et du « porte-à-porte » sur le recyclage sont également très différentes. D'un côté, les approches privilégiées sont axées sur les processus d'apprentissage ; de l'autre, elles sont axées sur l'objet d'apprentissage. Les relations entre apprenants et éducateur sont aussi très contrastées. Dans le cas du concours de photographies de l'environnement, il est question d'accompagnement, de relations respectueuses et égalitaires. Dans le cas du porte-à-porte, les relations unilatérales d'enseignement et d'information sont privilégiées. Il y a lieu de se questionner sur les fondements d'une telle situation. Nous pensons en particulier que le cadre contraignant du « porte-à-porte » ne convient pas au contexte spécifique du groupe Éco-quartier Parc Extension. L'octroi de plus de moyens humains et financiers pour améliorer la réflexion et les pratiques d'ERE serait également nécessaire.

Ainsi, s'il est facile d'identifier des améliorations possibles au concours de photographies de l'environnement, en particulier l'intégration de moments collectifs d'apprentissage (par exemple, relativement aux représentations de chacun en matière d'environnement) et de moments d'évaluation, il est plus difficile d'envisager des modifications mineures à l'activité « porte-à-porte » sur le recyclage. Il y aurait sans doute lieu de réviser la « formule » d'intervention actuelle en profondeur. Le groupe Éco-quartier est peu ou mal outillé pour

faire face à une telle réalité complexe. Nous suggérons plusieurs pistes de changement et de réflexion dans une optique d'améliorer l'intervention éducative et communautaire du groupe Éco-quartier. La santé et la pauvreté sont identifiées comme étant des dimensions fondamentales des problématiques socio-environnementales des populations du quartier. N'y aurait-il pas lieu de les utiliser comme « porte d'entrée » des questions environnementales, auxquelles sont peut-être plus sensibles les groupes de citoyens ciblés dans le district Parc Extension ?

La stratégie générale d'intervention du groupe Éco-quartier pourrait être également questionnée au regard de sa capacité réelle d'intervention sur l'ensemble du district Parc Extension. Faut-il opérer un « saupoudrage » des actions pour rejoindre l'ensemble des habitants du district au moins une fois par année, comme le demande la Ville de Montréal, ou serait-il préférable de se concentrer sur certains groupes de populations au regard des priorités environnementales clairement identifiées et spécifiques au district Parc Extension ?

Un autre constat plus général est celui de la nécessaire entente et coopération du Groupe Éco-quartier avec la Ville de Montréal pour pouvoir améliorer l'ensemble du matériel pédagogique mais aussi pour faire progresser la réflexion sur les différentes activités du Programme Éco-quartier. La coordonnatrice du groupe Éco-quartier porte à ce sujet un regard historique sur différentes générations de coordonnateurs au sein des groupes Éco-quartier. Il lui semble que la première génération de coordonnateurs était composée de professionnels de l'environnement adoptant une attitude militante quelquefois confrontante avec la Ville de Montréal. La seconde génération de coordonnateurs, aux profils académiques et professionnels parfois plus hétéroclites, est attachée quant à elle à développer les différentes facettes d'un partenariat avec la Ville de Montréal qui cherche à les aider dans leurs interventions quotidiennes de terrain. Il nous apparaît aussi que travailler en partenariat requiert un apprentissage et demande du temps. Une certaine maturité du partenariat pourrait expliquer des relations actuelles soient plus harmonieuses entre les groupes Éco-quartier et la Ville de Montréal.

Dans ce même contexte d'évolution des profils des coordonnateurs, force est de reconnaître que posséder la seule compétence en environnement dans le quartier Parc Extension serait loin de permettre aux professionnels du groupe Éco-quartier la pleine maîtrise des différentes facettes de leur travail. Bien d'autres domaines de compétences sont sollicités, l'éducation relative à l'environnement et la communication/design pédagogique, la communication interculturelle, l'éducation des adultes, l'action communautaire, la gestion de projets, la résolution de problème et la pensée critique. Le profil « optimal » d'un coordonnateur est donc un profil pluriel, voire pluridisciplinaire. Les compétences de celui-ci peuvent se construire dans l'action, par le développement d'une réflexion sur son action et ainsi, d'une expertise. Elles peuvent aussi être consolidées par la formation continue, voire la coformation entre pairs.

La coordonnatrice apporte un point de vue critique général sur le processus de recherche auquel elle a collaboré. Elle insiste d'abord sur la prise de conscience de la dimension éducative de son travail, comme une dimension fondamentale qui apporte du sens à sa pratique en général et qui lui confère une identité professionnelle. Elle reconnaît que ses pratiques éducatives étaient peu conscientisées. Le processus de recherche lui a aussi donné l'occasion de prendre une distance critique par rapport à son travail, dépassant alors la réalité apparente d'échec en ce qui concerne le « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus. Elle perçoit maintenant des avancées et l'ampleur du travail accompli. La prise de conscience de ses multiples compétences confère également le sentiment d'évolution et de valorisation professionnelles de son expérience au sein de groupe Éco-quartier.

La recherche collaborative a été également appréciée. La coordonnatrice du groupe Éco-quartier s'est sentie impliquée dans le respect de ses propres contraintes et attentes. L'adaptabilité de la chercheuse, sa flexibilité, son respect ont permis d'établir une complicité qui lui font envisager d'autres collaborations afin de poursuivre la réflexion entamée. Deux projets de recherche-action ont été discutés. Le premier concerne l'établissement de « cercles

de culture » (inspirés de Paolo Freire) en s'appuyant sur des « poteaux », membres des communautés ethnoculturelles du quartier, dans le but d'échanger sur leurs représentations de l'environnement, de la propreté et des déchets en vue d'élaborer des projets plus pertinents pour leurs communautés en lien avec ces problématiques. Le second projet aurait été quant à lui le réseautage des leaders religieux du quartier afin de les impliquer dans la participation au recyclage de leurs communautés d'attache.

Nous terminons ce bilan en précisant toutefois que la coordonnatrice du groupe Éco-quartier Parc Extension a quitté cet organisme en fin de recherche. Épuisée par ses conditions de travail, la seule permanente du groupe Éco-quartier, s'en est allée emportant avec elle son savoir-faire.

CHAPITRE V

ÉTUDE DE CAS - LE GROUPE ÉCO-QUARTIER PRO-VERT SUD-OUEST

Ce chapitre présente l'étude de cas relative au groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest. Il s'agit du deuxième cas étudié dans le cadre du volet empirique de cette recherche. Celui-ci est d'abord décrit de manière synthétique puis est ensuite analysé en profondeur. Un bilan critique est présenté en conclusion de l'étude.

Cette étude de cas se penche plus spécifiquement sur deux pratiques d'éducation relative à l'environnement étudiées à la demande du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest. Il s'agit de l'atelier d'initiation ornithologique du parc Angrignon et de « La fleur de l'âge », rencontre intergénérationnelle pour l'embellissement. Trois critères formulés par l'équipe du groupe Éco-quartier, en particulier la coordonnatrice, ont permis de sélectionner ces deux pratiques : 1) sélectionner une pratique éducative par animateur (il y en a deux) afin, s'il y a lieu, de mettre en évidence les caractéristiques propres et/ou communes à leurs façons de faire respectives et leur contribution spécifique et/ou collective à la mission du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest ; 2) sélectionner une pratique éducative non initiée par le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest, qui intervient alors en tant que partenaire ; 3) sélectionner une pratique éducative « grand public », initiée par le groupe Éco-quartier en fonction des compétences spécifiques de son équipe.

5.1. La description du cas

Cette description du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest comprend d'abord une vue d'ensemble de son contexte d'intervention et des problématiques sociales,

environnementales, éducationnelles (et même financières) associées. Son équipe professionnelle et la mission Éco-quartier qu'elle assume (selon ses perceptions) sont ensuite présentées. Cette description comporte, enfin, un résumé des deux pratiques d'ERE caractérisées en profondeur avec la collaboration de l'équipe du groupe Éco-quartier, particulièrement les deux animateurs en charge de ces pratiques.

5.1.1. Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier et les problématiques associées

Le groupe Éco-quartier nommé « Pro-Vert Sud-Ouest » a été créé en 1996 à l'initiative de la Table de concertation Ville-Émard pour assumer le mandat du Programme Éco-quartier dans le district de Ville-Émard. Ce nouvel organisme créé en l'absence d'autres organismes susceptibles de prendre en charge ce mandat, est donc un organisme sans affiliation, c'est-à-dire sans organisme de tutelle (Sénécal et Reyburn, 2001a). La mission de Pro-Vert Sud-Ouest, adaptée au Programme Éco-quartier mais sans s'y limiter, est centrée sur la qualité de vie et la santé environnementale des citoyens du Sud-Ouest. Sa mission de santé environnementale est envisagée dans une perspective d'éducation et non de revendication environnementale. Le quartier desservi par Pro-Vert Sud-Ouest est aujourd'hui composé de deux districts municipaux, Émard et Louis-Cyr²³. Diverses infrastructures découpent et organisent le quartier desservi : deux voies d'eau, le canal Lachine et l'aqueduc, mais aussi deux axes autoroutiers, les autoroutes Décarie et Quinze. En limite Ouest du quartier, un grand espace vert, le parc Angrignon, constitue le troisième repère important du quartier et un lieu privilégié de nature en ville. De manière générale, le cadre bâti et l'évolution du quartier sont influencés par une lente gentrification en cours à proximité du canal Lachine, voie d'eau aujourd'hui navigable à des fins plaisancières. La proportion de propriétaires versus celle de locataires influence aussi la qualité du cadre bâti et des aménagements paysagers. Du point de

²³ Émard et Louis-Cyr sont les nouveaux noms attribués aux districts dont le groupe Éco-quartier a la charge depuis la fusion municipale intervenue en 2001.

vue humain, les deux districts desservis par Pro-Vert Sud-Ouest rassemblent environ 42 000 personnes majoritairement francophones (Statistique Canada, 1996, *In* Ville de Montréal, 2001a, 2001b). Le district Louis-Cyr, moins densément peuplé que le district Émard, est aussi globalement plus pauvre. Il compte 30% de familles monoparentales contre 21% dans le district Émard. 81 % des résidants sont locataires dans le district Louis-Cyr, contre 65 % dans le district Émard (Ville de Montréal, 2001a, 2001b). Les nouveaux immigrants sont globalement peu nombreux dans ces districts par rapport à la moyenne montréalaise. Ils sont surtout d'origines italienne, chinoise et vietnamienne (Ville de Montréal, 2001a, 2001b). Malgré la restructuration des districts consécutive à la fusion municipale (2001), l'intervention éducative et communautaire du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest reste nettement influencée par l'organisation de son quartier en trois sous-territoires, dans lesquels la population se reconnaît historiquement. Il s'agit de Côte-Saint-Paul, Ville-Émard et Saint-Henri : la population de chacun, peu mobile, évolue lentement avec l'immigration et la gentrification mais demeure suffisamment distincte pour qu'il y ait des problématiques spécifiques à chaque sous-territoire.

Des caractéristiques présentées ci-dessus, émerge un ensemble de problématiques sociales, environnementales, éducationnelles et financières préoccupant le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud Ouest. Nous les synthétisons ci-dessous. D'un point de vue social, deux types de population cohabitent sur le territoire d'intervention du groupe Éco-quartier. Ces derniers n'ont pas les mêmes besoins en matière d'environnement et d'éducation relative à l'environnement : 1) pour la population implantée depuis fort longtemps dans les districts Émard et Louis-Cyr, il n'y a globalement pas de besoins exprimés en matière d'environnement. La relation entre pauvreté et environnement semble avoir une importance majeure : les questions de pauvreté sont d'une part priorisées et d'autre part, une médiocre qualité de l'environnement semble considérée comme un « allant de soi », une dimension acceptable en milieu défavorisé. Le groupe Éco-quartier sent ainsi la nécessité, par ses interventions, de contribuer à la revitalisation de son territoire en intégrant cette problématique. Mais le groupe Éco-quartier reconnaît que la situation sociale de son quartier

n'est pas des plus catastrophiques. 2) Pour les nouveaux résidents des districts Émard et Louis-Cyr, mieux nantis et plus éduqués, qui sont issus du processus de gentrification, des intérêts relatifs à la consommation équitable, à l'alimentation biologique sont formulés. Avec ce groupe de population, il est possible d'envisager des projets plus complexes non limités aux actions éducatives de base liées au recyclage, à la propreté et à la gestion des déchets. Par exemple, il est possible d'envisager le développement de projets collectifs de compostage. Du point de vue environnemental, le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest est préoccupé d'améliorer la qualité de l'environnement, en termes de beauté, de propreté et de conditions sanitaires. Des problématiques de propreté, de dépôts sauvages d'ordures, de graffitis sont entre autres identifiées.

Quant aux problématiques éducationnelles, ces dernières relèvent de plusieurs champs de l'éducation, en particulier l'éducation relative à l'environnement et l'éducation communautaire

L'éducation relative à l'environnement cherche à faire comprendre aux citoyens le sens de leur participation aux diverses activités éducatives et environnementales proposées dans le cadre du Programme Éco-quartier, par exemple l'impact direct de leurs gestes quotidiens sur leur santé et plus largement leur qualité de vie. L'éducation crée alors une ouverture d'esprit aux questions d'environnement local (milieu de vie) et global. Elle vise à donner le goût aux citoyens, l'envie de s'impliquer dans les questions d'environnement. Elle vise également le développement d'une responsabilité individuelle et collective des citoyens dans leurs rapports à l'environnement, qui se matérialise aussi dans un mode de vie environnemental socialement valorisé.

L'éducation communautaire vise quant à elle une prise de conscience chez les citoyens qu'ils possèdent un pouvoir de changement individuel et collectif ; par exemple, le pouvoir de s'organiser en comité de citoyens pour résoudre des problématiques locales et collectives. Le développement d'une éducation à la participation des citoyens, mais aussi d'une éducation au

partenariat des différents acteurs du milieu, liés ou non au Programme Éco-quartier, font également partie des enjeux mis en évidence.

Enfin, pour l'éducation relative à l'environnement comme pour l'éducation communautaire, *une clarification des valeurs et des visions du monde* fondant la société actuelle serait plus que nécessaire pour pouvoir ensuite questionner leurs liens avec les problématiques environnementales et sociales contemporaines.

Une dernière problématique, financière cette fois-ci, préoccupe le groupe Éco-quartier. Sa relative dépendance financière au Programme Éco-quartier le rend vulnérable aux aléas du Programme et aux décisions municipales qui le concernent. Pour ces raisons, la coordination de Pro-Vert Sud-Ouest travaille très fort à multiplier les sources de financement et les bailleurs de fond afin d'assurer le pérennité de son organisme.

5.1.2. L'équipe du groupe Éco-quartier et sa mission

Ce sont les trois professionnels permanents du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest qui ont participé à ce projet de recherche, soit la coordonnatrice (huit ans d'expérience) et deux animateurs (quatre et trois ans d'expérience). Ce noyau dur est généralement complété d'un(e) préposé(e) à l'accueil et d'autres professionnel(le)s temporaires qui se joignent à l'équipe au cours de la période estivale pour des projets spécifiques. Le personnel temporaire du groupe Éco-quartier est le plus souvent embauché à l'aide de subventions d'emploi.

Les trois jeunes professionnels collaborateurs de la recherche ont des formations et des expériences professionnelles diverses. Même s'ils sont polyvalents, ils assument chacun des rôles et des fonctions spécifiques complémentaires au sein de l'équipe. La coordination possède une formation académique en sciences de l'environnement. Les deux animateurs, sont respectivement diplômés en anthropologie et en marketing. Ces spécialisations apportent

aux animateurs une compréhension du relativisme culturel, une ouverture d'esprit, des compétences en communication et en animation qui facilitent leur travail auprès des citoyens.

Quand à l'environnement et l'éducation, il s'agit de sensibilités personnelles développées depuis l'enfance ou de compétences développées au cœur de leurs expériences professionnelles. La coordonnatrice du groupe Éco-quartier insiste sur cette expertise fondée sur l'expérience dont elle met en évidence les principaux traits : une connaissance fine du territoire qui permet de savoir que certaines activités fonctionnent dans un secteur du quartier mais pas dans d'autres ; une diversité des stratégies de communication mises en œuvre dans le but d'obtenir une bonne participation des citoyens à chacune de leurs activités ; le jumelage des activités « grand public » de l'Éco-quartier à d'autres événements rassembleurs du quartier ; la valorisation des intérêts personnels, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs de l'équipe à travers le développement d'activités en fonction des points forts de l'équipe ; le bon sens mais aussi les prédispositions personnelles de chacun des membres de l'équipe et enfin la planification de scénarios alternatifs en fonction des caprices éventuels de la météo.

Selon l'équipe du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest, sa mission générale d'éducation relative à l'environnement consiste à promouvoir la qualité de vie des citoyens en intervenant en matière de nature en ville, d'embellissement, de propreté et de recyclage par des actions d'information, de sensibilisation et d'éducation à l'environnement. Sa mission est très influencée par le contexte urbain duquel découlent les problématiques et les thématiques couvertes par le Programme Éco-quartier. La démarche générale adoptée par le groupe Éco-quartier est celle d'une approche sympathique, conviviale, empathique, et « douce » visant à favoriser une prise de conscience et une responsabilisation des citoyens. Il s'agit ainsi d'intéresser la population aux questions environnementales, de leur donner le goût de vivre dans un environnement sain, beau, propre, vert, agréable, etc. Il s'agit aussi de démystifier les questions et les actions environnementales pour les rendre plus simples et plus accessibles aux citoyens de Montréal.

La mission d'éducation relative à l'environnement comporte deux niveaux d'intervention. Un premier niveau rassemble les interventions de courte durée permettant essentiellement *d'informer et de sensibiliser* les citoyens rencontrés. Un second niveau rassemble les interventions *d'éducation* qui font appel à des démarches plus structurées, plus approfondies, plus rigoureuses, et nécessitant plus de temps. Le Programme Éco-quartier s'adresse à tous les citoyens de Montréal : jeunes, adolescents, adultes, personnes âgées, etc. Certains publics s'avèrent plus accessibles et plus réceptifs que d'autres, en particulier les jeunes. La difficulté de rejoindre leur public majoritaire, les adultes, est notée, surtout lorsque c'est le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest qui fait l'effort de rejoindre les adultes dans leur quotidien. Enfin, l'équipe du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud Ouest formule une critique à l'endroit du Programme Éco-quartier en particulier en matière de gestion des déchets. Les stratégies proposées sont essentiellement palliatives, ne remettant pas en cause les habitudes de vie qui sont à l'origine de la production massive de déchets.

5.1.3. Deux pratiques d'éducation relative à l'environnement

L'atelier d'initiation ornithologique du parc Angrignon part du constat que le volet « Nature en ville » du Programme Éco-quartier est très peu développé ; la principale activité promue dans ce volet étant l'éradication de l'herbe à poux, espèce végétale très allergène. Cette activité véhicule non seulement une conception très limitée de la nature en ville mais aussi une image très négative de celle-ci auprès des citoyens. L'atelier d'initiation ornithologique puise aussi son inspiration dans la sensibilité et les intérêts personnels de l'animateur responsable de cet atelier. Ce dernier possède une expertise « naturaliste » et une passion en botanique et en ornithologie qu'il souhaite partager. Enfin, l'atelier d'initiation ornithologique bénéficie d'un contexte favorable à son développement : la popularité croissante de l'observation ornithologique en tant qu'activité de loisir. Ainsi, depuis deux ans, plusieurs activités « nature en ville », des ateliers sur les oiseaux et sur les herbiers ont été expérimentés par le groupe Éco-quartier dans différents contextes auprès d'un public

limité, des jeunes de camps de jour ou des jeunes en réinsertion professionnelle. Dans le cadre de cette recherche, l'atelier d'initiation ornithologique est toutefois développé pour la première fois auprès du « grand public » et sur le territoire spécifique du parc Angrignon. Ce dernier, parc métropolitain à caractère champêtre, est un grand espace vert urbain comprenant un ensemble d'étangs, de boisés et de prairies (Pôles des rapides, 2004) qui sont propices à l'observation ornithologique en raison de la diversité des écosystèmes et surtout des zones d'interface entre ces écosystèmes. L'atelier d'initiation ornithologique ne fait appel à aucun collaborateur ni partenaire particulier mais il a nécessité pour sa planification que l'animateur participe, en tant qu'observateur, à des ateliers similaires dont il s'est inspiré. Pour cet atelier « grand public », l'animateur cible les résidents situés à proximité du parc Angrignon. Il peut s'agir de familles, de couples, de personnes seules, de jeunes adultes ou de personnes âgées (etc.) qui partagent une curiosité et un intérêt communs pour les oiseaux.

Les participants, recrutés à l'aide de plusieurs stratégies de communication (affiche, dépliants, article de presse) et inscrits à l'atelier, rencontrent l'animateur au lieu de rendez-vous fixé préalablement. D'une durée d'environ deux heures, l'atelier d'initiation ornithologique est organisé en fin d'après-midi avant la tombée du jour. Il comporte trois principaux moments d'animation. En premier lieu, l'animateur introduit l'atelier, son contenu et souligne le caractère aléatoire de l'observation des oiseaux ; il fournit des conseils pour le choix de jumelles d'observation et l'achat éventuel d'un guide ornithologique.

En second lieu, les participants à l'atelier réalisent l'itinéraire d'observation préalablement défini par l'animateur (afin de multiplier les lieux potentiels d'observation). Trois moments d'observation ont été planifiés en fonction des caractéristiques du parc Angrignon : un milieu boisé, un milieu d'interface boisé / prairie et une zone d'interface boisé / milieu aquatique. L'animateur s'attache à fournir des indications pour la reconnaissance des oiseaux mais surtout raconte de multiples anecdotes et observations sur leurs comportements amoureux et territoriaux. Il répond aux diverses questions des participants, que ce soit au sujet des oiseaux ou de la végétation qui les entourent. Des conseils pratiques sur les moments propices à

l'observation des oiseaux sont aussi fournis. En support à son animation, l'animateur est équipé d'un portfolio rassemblant des photographies d'oiseaux communément rencontrés en ville.

En dernier lieu, l'animateur conclut la rencontre en proposant de répéter cet atelier à d'autres périodes de l'année, en hiver et au printemps de manière à aborder d'autres thèmes tels que le nourrissage des oiseaux et les mangeoires. Les participants souhaitant en être informés manifestent alors leur intérêt à l'animateur.

Dans le cadre d'un tel atelier, l'animateur se définit comme un « motivateur d'intérêt environnemental » qui « donne le goût » aux participants d'observer les oiseaux mais aussi de sortir dehors, de découvrir et d'aimer la nature. Il s'agit aussi de démystifier les peurs vis-à-vis de celle-ci. L'animateur ne se sent pas investi d'une autorité ni d'une vérité. Il ne se perçoit pas non plus comme un expert. Il partage tout au plus un intérêt personnel pour initier d'autres personnes à sa passion. Dans sa relation avec les participants, l'animateur tente de créer un lien entre les participants et les oiseaux observés. Cet atelier tente ainsi simplement de faire découvrir aux citoyens des coins de leur quartier, de développer un rapport affectif et d'appartenance au parc Angrignon. Il cherche aussi à faire vivre des expériences passionnantes aux participants de manière à susciter un engouement pour l'observation ornithologique et pour les activités de plein air ; Il cherche enfin à favoriser une prise de conscience de la biodiversité urbaine et plus précisément de la diversité des oiseaux en ville. Loin de répondre selon l'animateur à des besoins criants du quartier, l'atelier d'initiation ornithologique contribue néanmoins à diversifier les intérêts des citoyens, mais aussi à lutter contre l'isolement social et le mal de vivre en créant des liens entre résidents d'un même quartier. Il participe ainsi à améliorer la qualité de vie générale des citoyens résidant à proximité du parc Angrignon. Ultimement, le plus grand souhait de l'animateur serait que les citoyens créent de leur propre initiative un club ornithologique du Sud-Ouest mais aussi un regroupement de citoyens capables de se mobiliser pour protéger et favoriser la biodiversité de leur parc, et plus généralement de la nature en ville.

« **La fleur de l'âge** », rencontre intergénérationnelle sur l'embellissement, est une activité dont le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest n'est pas le promoteur principal mais l'un des partenaires. En effet, dans le cadre d'un comité de travail sur les personnes âgées, Tandem Montréal²⁴ et le ROPASOM (Regroupement des organismes pour les aînés-ées du Sud-Ouest de Montréal) ont eu l'idée de développer un projet fondé sur l'intergénération afin de briser l'isolement des personnes âgées vivant en maisons de retraite mais aussi afin de contribuer à embellir leur milieu de vie. L'Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest est donc sollicité pour son expertise dans le développement de projets similaires. En tant qu'organisme du milieu, le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest est en effet incontournable. Des collaborateurs sont également impliqués dans l'activité « La fleur de l'âge » : la Ville de Montréal par le don de fleurs et le prêt gratuit de matériel, mais aussi les comités de locataires des maisons de retraites qui informent de la tenue de l'activité et qui recrutent les personnes âgées participantes. Enfin, la section « Saint-Zotique » des scouts du Sud-Ouest collabore aussi à ce projet à la demande du groupe Éco-quartier Pro-Vert qui travaille déjà avec cette section pour l'organisation avec et pour les scouts, des journées d'interventions environnementales « EnviroJam ».

Les rencontres intergénérationnelles « La fleur de l'âge » se déroulent dans deux maisons de retraite du Sud-Ouest, Le Carillon et Angers²⁵. Elles sont organisées soit dans un local intérieur soit sur le terrain extérieur des résidences. Dans le cas d'une météo favorable, le contexte extérieur apparaît plus adapté car l'activité fait appel au maniement de terre et de fleurs. « La fleur de l'âge » poursuit une double visée environnementale et sociale : 1) responsabiliser les personnes âgées et les jeunes scouts à prendre soin de leur environnement (milieu de vie) en contribuant à son embellissement ; 2) briser l'isolement des personnes

²⁴ Tandem Montréal s'occupe d'un programme de prévention de la criminalité et de sécurité urbaine. Parmi ses mandats, figure celui de la sécurité des aînés.

²⁵ Maison de retraites situées à Saint-Henri et Côte Saint-Paul, sous-secteurs du territoire d'intervention du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest.

âgées en créant des contextes de rencontre, en favorisant une ouverture sur d'autres générations. Il s'agit ainsi d'améliorer la qualité de vie des personnes âgées, en créant des moments de socialité et en améliorant la qualité esthétique de leur milieu de vie. Une telle activité est très centrée sur les personnes âgées des maisons de retraite où l'Éco-quartier Pro-Vert Sud Ouest intervient. Issues de classes pauvres et moyennes, peu mobiles, ces personnes âgées n'ont souvent plus de famille et ressentent une grande solitude. Un tel projet nécessite un gros travail de planification, de préparation technique et logistique préalable pour l'animateur du groupe Éco-quartier. Il s'agit par exemple du transport des boîtes à fleurs, des plants, de la terre, du terreau sur chaque site où se déroule « La fleur de l'âge ».

La confection coopérative des boîtes à fleurs constitue le cœur de l'activité : elle est un moment privilégié d'échange entre les personnes âgées et les scouts dont l'âge varie entre 8 et 12 ans. Tout le défi de « La fleur de l'âge » repose sur la participation effective des personnes âgées, qui bien souvent, hésitent à collaborer avec les jeunes scouts. La réussite de « La fleur de l'âge » prend alors appui sur le sens plus profond attribué à cette activité par les personnes âgées, en termes d'éducation et d'isolement social. Certaines personnes âgées, visiblement mal informées des visées de l'activité, participent dans le simple but d'obtenir gratuitement un bac de fleurs, refusant ainsi de jouer le jeu de cette construction collective. Pour les jeunes scouts, rencontrés avant l'activité pour une mise en contexte relative aux personnes âgées et à la plantation de fleurs, il s'avère qu'ils manifestent de l'attention, de la serviabilité et de la motivation à participer à un tel projet. « La fleur de l'âge » offre une occasion unique à deux publics, jeunes et personnes âgées, de se rencontrer et de se découvrir mutuellement, les uns n'ayant bien souvent pas de grands-parents, les autres plus de famille. Elle contribue à défaire les préjugés, à démystifier les peurs nourries l'une à l'encontre de l'autre génération, même si l'animateur constate certaines faiblesses dans la préparation de l'activité, en particulier l'absence de rencontre préparatoire des personnes âgées pour une mise en contexte de celle-ci.

Dans le cadre de « La fleur de l'âge », l'animateur du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest assume la coordination du projet sur le terrain. Il consacre un temps important de son travail à la préparation de l'activité. Lors de l'activité en elle-même, ce rôle de coordination est fondamental. Pour assurer le bon déroulement de cette dernière, il perçoit aussi qu'il exerce des fonctions de natures aidantes, facilitantes et incitatives. Un tel projet, même s'il présente des retombées limitées au regard des attentes environnementales et éducatives de l'animateur du groupe Éco-quartier, sert néanmoins de point de départ à d'autres projets communs aux collaborateurs et partenaires en présence. Il constitue ainsi un levier de développement de l'action communautaire sur le territoire d'intervention du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest.

5.2. L'analyse du cas

Plusieurs dimensions du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest ont donné matière à analyse. Il s'agit de la mission du Programme Éco-quartier telle que perçue par l'équipe de Pro-Vert Sud-Ouest, des compétences générales développées par l'équipe pour réaliser sa mission et des principaux repères conceptuels de l'équipe Éco-quartier fondant son intervention éducative et communautaire. Enfin, les deux pratiques d'éducation relative à l'environnement caractérisées en profondeur, l'atelier d'initiation ornithologique et l'activité « La fleur de l'âge » sont analysées des points de vue de leurs finalités, leurs buts et leurs objectifs, de leur démarche (séquençage), des approches éducatives privilégiées, des compétences requises pour leur réalisation, etc.

5.2.1. Analyse de la mission du Groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud Ouest

Les trois collaborateurs de la recherche, membres du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest, présentent une vision de leur mission collectivement partagée et cohérente avec le

Programme Éco-quartier (tel que défini par les documents municipaux). Les trois membres permanents de l'équipe partagent ainsi une vision commune qui leur permet de bien travailler ensemble. Cette mission est fortement influencée par le contexte urbain, soit le milieu de vie des citoyens ciblés par les interventions éducatives. Les questions d'environnement ne sont pas présentées comme « un problème ». L'équipe du groupe Éco-quartier préfère se centrer sur la qualité de l'environnement, environnement pour lequel elle tente de susciter un engouement et un intérêt d'ordre souvent affectif.

Par leur approche générale des citoyens, dite « sympathique, conviviale et empathique » (etc.), l'équipe du groupe Éco-quartier ne souhaite ni contraindre ni forcer les citoyens. Cette équipe cherche plutôt à ce que les citoyens y trouvent leur compte, par le développement personnel et social auquel peut contribuer leur engagement dans des projets d'ERE ou d'environnement. L'amélioration de la relation à l'environnement et l'amélioration de l'environnement en lui-même, sont donc envisagées en complémentarité avec un développement personnel et social du citoyen.

La mission générale de santé environnementale de Pro-Vert Sud-Ouest pourrait être jugée avoir été avant-gardiste et clairvoyante au moment de sa définition (1996) mais aussi stratégique, afin de pouvoir embrasser l'environnement dans un sens large montrant du même coup la relation fondamentale entre l'humain et l'environnement. L'environnement est ici envisagé dans une perspective sociale. Cette vision dépasse largement celle du Programme Éco-quartier, ouvrant ainsi au groupe Pro-Vert Sud-Ouest d'autres avenues de développement.

Les membres de l'équipe du groupe Éco-quartier sont très conscients de ne pas toujours faire de l'éducation dans son sens plein du terme en raison de facteurs contextuels. Ils font aussi de l'information et de la sensibilisation, en s'appuyant sur des moyens de communication divers tels que les dépliants, le porte-à-porte, le kiosque d'information, etc. Ces moyens de communication directe ou indirecte n'ont pas le même impact. La communication indirecte

auprès des citoyens comporte une inconnue quant à la réception de l'information et son intégration. Dans le cas de la communication directe, un échange et un ajustement du message sont possibles entre le groupe Éco-quartier et les citoyens. Elle offre un contexte favorable à la sensibilisation des citoyens (et ainsi à la prise de conscience), élément favorable à la poursuite de la finalité générale d'éducation du Programme Éco-quartier.

L'équipe du groupe Éco-quartier constate également que l'éducation, dans le cadre du Programme Éco-quartier est intrinsèquement liée à l'action, ce qui occasionne parfois des ambiguïtés quant à la répartition des tâches entre le groupe Éco-quartier et les services municipaux de la Ville de Montréal. La frontière entre les responsabilités du groupe Éco-quartier et celles de la Ville de Montréal reste en effet floue pour les partenaires mais aussi pour les citoyens qui assimilent bien souvent le groupe Éco-quartier à un service municipal. Cette limite qui n'est pas claire, requiert l'établissement de relations de collaborations, souples et patientes entre la Ville de Montréal et le groupe Éco-quartier. Le caractère transversal des problématiques abordées par le groupe Éco-quartier incite également les différents services municipaux à travailler ensemble, ce qui n'est en général pas fréquent. Si le refus d'être assimilé à la Ville de Montréal est marqué, l'équipe Éco-quartier refuse également d'être associée à l'image négative dont font souvent l'objet les groupes communautaires, en particulier le manque de professionnalisme souligné par l'expression « broche à foin ». L'équipe met un point d'honneur à maintenir sa crédibilité auprès des citoyens et des partenaires en ayant le souci du détail et de la perfection.

Cette éducation associée à l'action peut également faire l'objet de refus de la part des citoyens. Ils considèrent que leur implication par le paiement des taxes est suffisante. Ils préfèrent alors laisser le groupe Éco-quartier et la Ville se charger des questions d'environnement qui font appel à des tâches plus ingrates (ramasser les ordures, nettoyer la ruelle, etc.). Il faut donc travailler à la responsabilisation des citoyens. Le groupe Éco-quartier désire n'intervenir que pour donner une impulsion, un coup de pouce aux citoyens. Il ne souhaite pas se substituer aux responsabilités de ceux-ci.

5.2.2. Analyse des compétences générales du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest

L'analyse des discussions relatives au travail effectué par le groupe Éco-quartier, a permis de mettre en évidence des mots-clés illustrant les savoirs, les savoir-faire ainsi que les attitudes et les valeurs développés par les membres de l'équipe Éco-quartier. Ces mots-clés, reliés entre eux, contribuent à l'identification de domaines de compétence nécessaires pour le groupe Éco-quartier dans le cadre de la réalisation de son mandat. Ces domaines de compétence peuvent être préexistants à l'expérience éducative et communautaire vécue par l'équipe du groupe Éco-quartier. Nous croyons qu'ils résultent surtout de l'expérience quotidienne accumulée par les membres de l'équipe et ce, en lien avec leur formation initiale.

L'éducation relative à l'environnement est le premier domaine de compétence identifié par les collaborateurs de la recherche. Il s'agit de posséder d'abord, des connaissances environnementales, des centres d'intérêt dans ce domaine et de développer dans l'expérience une connaissance fine du territoire d'intervention et de la population ciblée. Cette compétence repose également sur un savoir-faire, une expérience qui se transforme en expertise éducative adaptée au contexte d'intervention du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest. L'éducation relative à l'environnement inclut aussi un savoir-faire en matière de communication et de design pédagogique. Il s'agit de concevoir des outils de communication et d'animation poursuivant des visées d'information, de sensibilisation et d'éducation. Il s'agit également de savoir insérer ces actions d'information, de sensibilisation et d'éducation dans le milieu, en les arrimant à d'autres événements ou projets du quartier. Le développement de l'éducation relative à l'environnement s'appuie enfin sur l'équipe et sur la valorisation de ses multiples talents.

L'action communautaire est le second domaine de compétence mis en évidence. Ce dernier inclut d'abord la capacité de réseautage du groupe Éco-quartier au sein du milieu d'intervention, en particulier via le développement de partenariats et de collaborations. Le développement de projets et d'actions en réponse aux besoins et aux intérêts énoncés par les

citoyens est également une autre dimension de ce domaine de compétence. Diverses attitudes et valeurs se manifestent enfin dans la pratique de l'action communautaire : l'ouverture d'esprit pour une meilleure interconnaissance, la valorisation des citoyens et de leurs talents, le développement de relations d'entraide et de l'écoute fondées sur une approche sympathique, et enfin la générosité dont font preuve les membres de l'équipe du groupe Éco-quartier à l'égard des citoyens.

La gestion de projets et d'organisations est le troisième champ général de compétence. Pour assurer sa pérennité et diminuer sa dépendance financière vis à vis du Programme Éco-quartier, le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest travaille activement au développement incessant de projets faisant appel à la créativité des membres de l'équipe. Une part importante du travail de la coordination du groupe consiste en la gestion d'équipe, en la gestion administrative du groupe et en la représentation extérieure du groupe Éco-quartier.

Enfin, une compétence en résolution de problèmes est ponctuellement mentionnée par le groupe Éco-quartier. Certaines relations potentiellement conflictuelles, par exemple liées à l'insatisfaction des citoyens relativement à des services de la Ville, nécessitent un certain doigté pour désamorcer les problèmes en cherchant des solutions à ceux-ci, mais également en faisant preuve d'écoute et d'empathie à l'égard des plaignants (les citoyens).

Pour les animateurs, ces compétences et cette culture de l'action qu'ils développent depuis leur entrée en fonction sont étroitement liées aux principes qui fondent le travail de la coordonnatrice de leur groupe ; celle-ci les a formés et les influence dans leurs manières de faire et d'agir.

5.2.3. Les principaux repères conceptuels de l'équipe Éco-quartier

Ce sont essentiellement les deux animateurs collaborant à la recherche qui ont fait part des repères conceptuels servant de fondements à leur intervention éducative et communautaire. Les notions d'environnement, d'éducation et d'éducation relative à l'environnement ont été explorées en réponse à un questionnement explicite. Nous soulignons ici l'apport conceptuel ponctuel mais néanmoins fondamental de la coordonnatrice de l'équipe Éco-quartier dans la caractérisation de l'éducation relative à l'environnement. Les notions d'éthique, d'action communautaire et d'éducation des adultes ont ensuite été explorées de façon plus implicite au cours des échanges en entrevues.

Les deux animateurs du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest ont des conceptions de l'environnement très proches (Sauvé, Panneton et Wojciechowska, 2003 ; Sauvé, 1997) : l'environnement - milieu de vie est leur conception dominante. L'environnement est ce qui entoure les personnes. Il est constitué des êtres humains et de tous les êtres vivants qui habitent ce milieu partagé. Chaque milieu a ses caractéristiques propres. Cette notion de milieu de vie leur semble très pertinente en milieu urbain. L'environnement – système permet aussi aux deux animateurs de reconnaître la complexité des interrelations entre les humains et l'environnement. L'environnement est un emboîtement de systèmes, de sa maison, sa rue, sa ville à la planète au complet. L'environnement - problème est envisagé du point de vue de la dégradation de l'environnement causé par les activités humaines et les choix de modèles de développement qui associent tout choix environnemental à un frein pour l'économie. Enfin, ponctuellement, l'un des deux animateurs insiste sur l'environnement – nature, nature vierge mais aussi nature en ville, qui déploie une biodiversité impressionnante souvent méconnue.

Les conceptions de l'éducation des animateurs présentent aussi certaines similarités. Ils partagent entre autres une vision très humaniste de l'éducation. La personne, être humain fondamentalement bon, est au centre du développement d'une approche éducative de personne à personne. Cette dernière permet de porter une attention spécifique à chaque

citoyen. Pour les deux animateurs, l'éducation est un processus dont la finalité est le développement d'une plus grande responsabilité individuelle et collective, socialement valorisée mais aussi d'une plus grande autonomie. Pour les deux animateurs, la question des valeurs est également centrale. La générosité, l'altruisme, l'amour de l'environnement (etc.) imprègnent notamment leurs interventions éducatives. Une seconde conception de l'éducation centrée sur la transmission de valeurs et de connaissances aidant à mieux fonctionner dans la société actuelle, grâce au développement d'un ensemble d'attitudes socialement valorisées, est également mise en évidence. Elle fait référence au paradigme rationnel de l'éducation (Bertrand et Valois, 1999). Cette perspective rationnelle est toutefois à nuancer car il faut souligner que les valeurs et les attitudes valorisées par le groupe Éco-quartier dans le cadre de sa mission demeurent marginales à bien des égards dans la société actuelle. Leur intervention en éducation vise ainsi, à plusieurs égards, des transformations (plus ou moins radicales) dans la société. Il faut également souligner les divergences notées entre les deux animateurs. Pour l'un, l'éducation, c'est surtout créer une ouverture d'esprit, c'est mener hors de soi, conduire vers l'autonomie et la liberté dans le sens de *educere* (Jacquard, 1999). Pour l'autre animateur, l'éducation, c'est beaucoup plus transmettre à l'apprenant et lui faire intégrer de nouvelles connaissances et valeurs, c'est *educare*.

L'éducation relative à l'environnement est envisagée selon la coordination du groupe Éco-quartier comme cadre général d'intervention du groupe Éco-quartier dont les visées sont informer, sensibiliser et éduquer. L'information et la sensibilisation sont des stratégies utilisées lors d'interventions éducatives de courte durée ou d'introduction à un sujet. La sensibilisation, contrairement à l'information, nécessite une interaction, une relation de réciprocité avec les apprenants et cherche à susciter des prises de conscience. Quant à l'éducation, elle est un processus plus complexe, même si le contexte non formel a tendance à la simplifier (il n'y a pas d'exigences curriculaires, pas d'évaluation sommative par exemple). Le mandat d'éducation relative à l'environnement du groupe Éco-quartier nécessite des animateurs compétents pour déployer une approche sympathique, non coercitive, qui démystifie les questions d'environnement et favorise la participation

citoyenne. Pour les deux animateurs, l'éducation relative à l'environnement est présentée comme une éducation au sujet de, pour, par et à la relation à l'environnement, dimensions qui s'articulent de façon complémentaire. L'environnement est objet d'apprentissage. Il contribue aussi au développement de la personne en raison du potentiel « *d'empowerment* » que recèle la participation des citoyens aux activités d'ERE. L'ERE poursuit ainsi de multiples objectifs, en particulier : susciter l'intérêt, donner le « goût » aux citoyens de se préoccuper de l'environnement, d'en prendre soin (sens du *care*) ; prendre conscience de la complexité de l'environnement comme système auquel les citoyens sont connectés puisqu'ils en font partie ; prendre conscience de la portée environnementale des gestes quotidiens ; développer des attitudes, des comportements, des valeurs et un agir pertinents en matière d'environnement, qui sont socialement valorisés ; questionner les visions du monde et les systèmes de valeurs pour ensuite les reconstruire (changer les types de relations aux choses et aux êtres) ; favoriser une prise de conscience chez les citoyens de leur pouvoir de changement dans leur milieu, de leur pouvoir de créer un effet d'entraînement sur les autres membres de leur communauté. L'environnement est donc traité de façon contextualisée mais il est aussi relié aux questions plus globales. Les processus d'éducation relative à l'environnement sont fondés sur le développement de relations de qualité avec les citoyens. La question des valeurs préoccupe particulièrement l'équipe du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud Ouest qui insiste sur des valeurs empruntées aux sphères de la morale, de la vie sociale, de l'écologie et de l'esthétique. Ces valeurs caractérisent les relations entre les êtres humains et entre les humains et l'environnement. L'éducation relative aux valeurs semble intégrée à l'éducation relative à l'environnement.

L'équipe du groupe Éco-quartier inscrit également ses pratiques dans l'action communautaire, qui présente plusieurs dimensions. D'abord, l'équipe du groupe Éco-quartier dessert une communauté de quartier. Son intervention intègre les caractéristiques locales et socio-économiques de cette communauté. Le groupe Éco-quartier s'implique ainsi directement dans la communauté, avec et pour les citoyens mais aussi avec d'autres organisations communautaires du quartier. Pour réaliser son mandat, il paraît important pour

le groupe Éco-quartier, d'effectuer un travail local de réseautage de son milieu fondé en partie sur la reconnaissance de sa crédibilité et de son utilité locale. Ce réseautage repose sur le développement de partenariats et de collaborations dans la perspective de mieux desservir la communauté. L'approche communautaire du groupe Éco-quartier se traduit aussi par l'absence de relations marchandes qui soustrait l'organisme à des obligations de clientélisme. Le groupe Pro-Vert Sud-Ouest se conçoit ainsi beaucoup comme un service à la communauté où « le grand public » comme il est dit couramment, est constitué de jeunes, d'adolescents, et surtout d'adultes (personnes âgées incluses). Or, les relations avec les adultes sont difficiles à établir : ces derniers ont le choix de participer ou non, de s'impliquer ou non dans le cadre des activités proposées par le groupe Éco-quartier. Le contexte d'éducation moins formel requiert alors pour le groupe Éco-quartier d'importants efforts pour : 1) susciter leur participation à des activités ; 2) capter leur attention et leur intérêt dans le cadre d'événements ; 3) interpeller les citoyens dans leur quotidien, à la maison ou au travail.

L'éducation des adultes apparaît ainsi être un champ de l'éducation dont il y a lieu d'explorer les stratégies éducatives qui pourraient aider à retenir l'attention et l'intérêt d'un public non captif. L'éducation des adultes est envisagée dans une perspective de développement personnel et social, dimension trop souvent occultée selon l'un des animateurs, et ce, pour laisser place au développement professionnel.

Considérés dans leur ensemble, ces repères conceptuels mettent en évidence plusieurs îlots conceptuels (voir figure 14). Le premier est celui des valeurs, de l'éthique au sens large. Ce sont ces systèmes de valeurs et ces visions du monde qui généralement posent problèmes. Cet îlot intègre les valeurs associées à la pratique éducative ; et enfin, il intègre un ensemble de valeurs associées à la pratique environnementale (le respect et l'amour de l'environnement sont mentionnés à titre d'exemples).

À l'intérieur de ce vaste îlot conceptuel, « se niche » partiellement l'éducation relative à l'environnement, deuxième îlot conceptuel. L'éducation relative à l'environnement est

envisagée dans une perspective environnementale, dans une perspective éducative mais aussi pédagogique (Sauvé, 1997). La perspective environnementale cherche à améliorer la qualité de l'environnement, du milieu de vie de citoyens ; la perspective éducative repose sur la volonté de contribuer au développement personnel et social de la personne dans le cadre des activités éducatives, environnementales et communautaires proposées. La perspective pédagogique se déploie quant à elle, dans la volonté du groupe Éco-quartier de fonder son intervention sur un processus pédagogique de qualité, personnalisé, qualifié d'approche sympathique, conviviale, empathique, qui démystifie les questions d'environnement. L'idée de vulgarisation dans l'optique de favoriser l'appropriation des questions environnementales semble importante. Une telle appropriation est conditionnelle à l'*empowerment* des citoyens, point d'arrimage de l'ERE avec un troisième îlot conceptuel, celui de l'action communautaire.

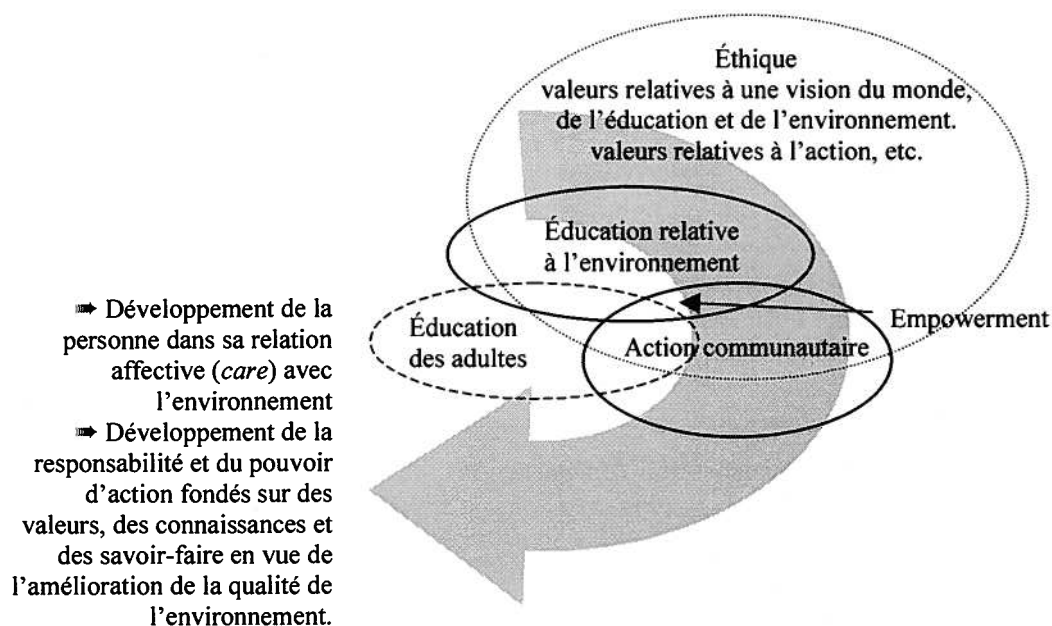


Figure 14. Repères conceptuels du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest

L'action communautaire comprend d'abord une dimension de développement communautaire, via les dynamiques de réseaux, de partenariats et de collaborations. Elle comprend aussi tout le travail d'éducation avec et pour les citoyens en tant compte de leurs intérêts et de leurs besoins. L'éducation communautaire repose sur une approche participative et locale des questions socio-environnementales.

Enfin, un dernier îlot conceptuel est rapidement effleuré par les membres de l'équipe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest. Il s'agit de l'éducation des adultes. C'est plus spécifiquement l'adulte, sa participation, ses attentes, ses intérêts, compte tenu de ses propres contraintes, qui est au cœur du défi à relever pour le groupe Éco-quartier. L'éducation des adultes s'inscrit dans une perspective de développement personnel et social, plus que professionnel.

Le processus global mis en œuvre auprès des citoyens vise le développement de la personne dans sa relation affective (*care*) avec l'environnement permettant le développement d'une responsabilité individuelle et collective et de son pouvoir d'action fondés sur des valeurs, des connaissances et des savoir-faire favorables à l'amélioration de la qualité de l'environnement.

5.2.4. Analyse de l'atelier d'initiation ornithologique

L'atelier d'initiation ornithologique repose sur une stratégie générale que nous appellerons « sortie découverte-nature ». Ainsi, si elle correspond bien à une initiation ornithologique, l'appellation « atelier » semble quant à elle moins pertinente dans la mesure où ce dernier fait plutôt référence à un apprentissage en équipe (Tournier et coll., 1978) fondé sur la participation concrète des apprenants. Dans une activité de type « atelier », le public n'est généralement pas appelé à rester spectateur mais à devenir participant et dans une certaine mesure, il doit s'impliquer (Collet, 2004). Ici rien de tel, la pédagogie déployée par l'animateur est moyennement ou peu participative reposant surtout « sur l'expliqué, le montré, le (ra) conté... » (Réseau École et Nature, 2004). Cet atelier doit être appréhendé

comme une activité de loisir éducatif, où l'apprenant prend plaisir à participer à l'animation. Cette dernière repose essentiellement sur un itinéraire de découverte ou d'initiation. Cet atelier fait appel, à certains moments, à l'interprétation des milieux mais non exclusivement. Nous reviendrons plus tard sur les approches éducatives privilégiées par l'animateur, qui ne se limitent toutefois pas à une transmission d'informations.

L'atelier d'initiation ornithologique fait l'objet d'une planification par l'animateur. Son séquençage est modélisé à la figure 15. Les objectifs poursuivis sont multiples : 1) prendre conscience de la diversité des oiseaux du parc Angrignon, espace vert à proximité du milieu de vie des participants ; 2) savoir observer les oiseaux du parc Angrignon pour s'en émerveiller ; 3) apprendre à reconnaître les différents oiseaux en fonction de leurs diverses caractéristiques (chants, plumage, etc.) ; 4) reconnaître les comportements territoriaux et amoureux des oiseaux au moyen de l'observation et de la présentation de nombreuses anecdotes en ce sens ; 5) adopter une éthique d'observation du milieu et des oiseaux ; 6) interpréter les milieux traversés durant l'atelier pour en développer une compréhension d'ensemble ; 7) s'intéresser au choix d'un guide de reconnaissance des oiseaux et de jumelles appropriés à l'observation ornithologique. Le séquençage de l'atelier s'inscrit dans une logique de développement de projet dont il manque toutefois certains aspects pour être plus complet. Les questions d'évaluation et de suivi, une fois l'atelier organisé, manquent en effet. Il apparaît également que la profondeur et la finesse des buts et des finalités de cet atelier ne se retrouvent pas dans la planification de l'atelier en lui-même. Nous pensons par exemple aux différents enjeux dont l'atelier est porteur selon les dires de l'animateur mais qui ne sont pas explicites dans le déroulement de l'atelier.

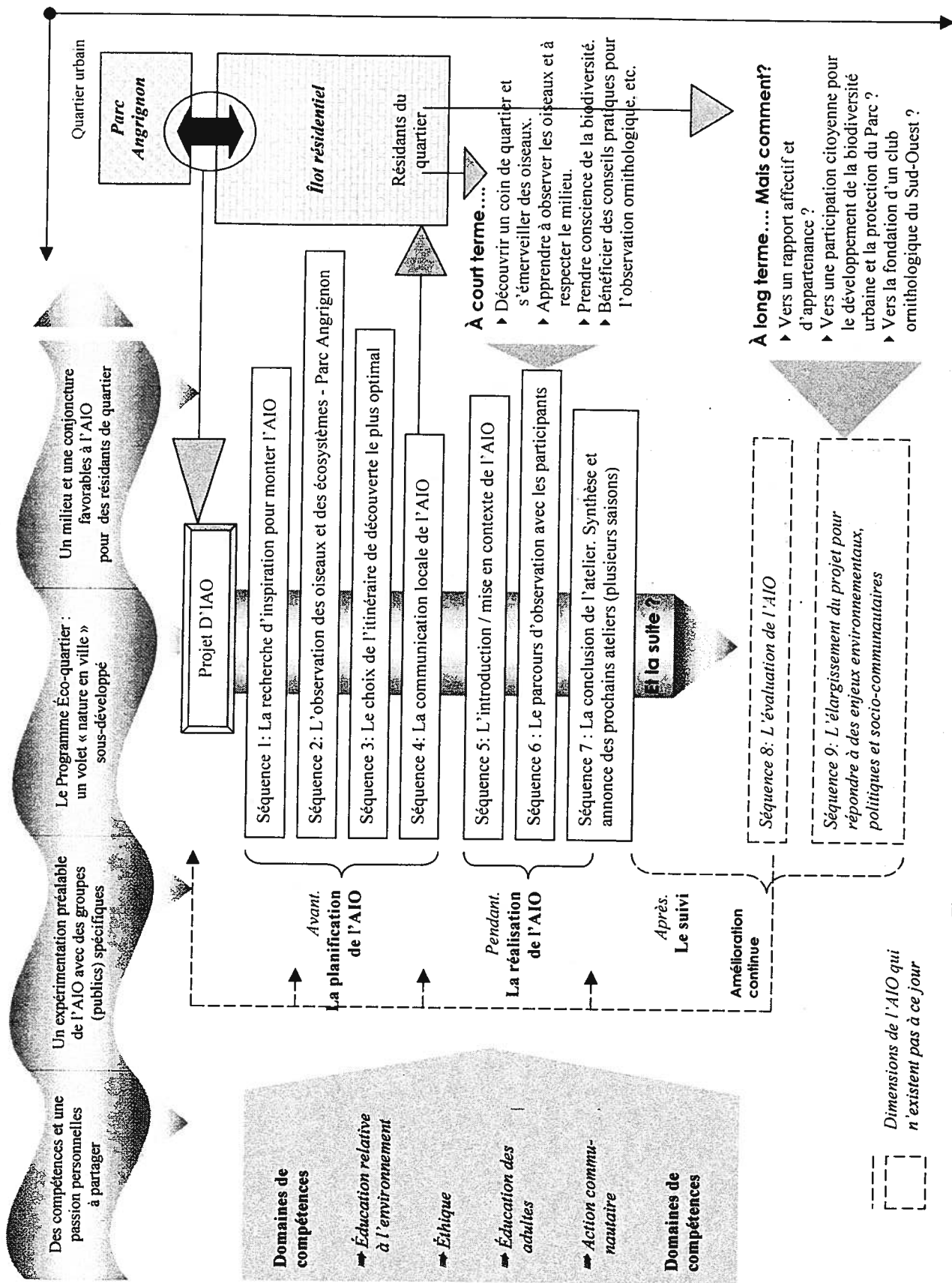


Figure 15. Modélisation de l'atelier d'initiation ornithologique (AIO)

L'animateur identifie en effet plusieurs types d'enjeux à l'atelier : 1) des enjeux environnementaux liés au maintien et au développement de la biodiversité urbaine sont mis en évidence ; 2) des enjeux politiques de participation des citoyens aux décisions, qui concernent leur milieu de vie afin de le protéger, sont aussi soulignés par l'animateur ; 3) des enjeux socio-communautaires reposent enfin sur l'opportunité que les participants ont de se connaître, de se découvrir mutuellement en particulier en partageant des intérêts communs. L'enjeu communautaire ultime de l'atelier d'initiation ornithologique est la création d'un club ornithologique du Sud-Ouest et le développement d'une citoyenneté favorable à la biodiversité du milieu de vie.

La tenue de l'atelier d'initiation ornithologique est soumise à différentes variables hors de contrôle de l'animateur qui vont influencer chaque tenue d'atelier : la météo, la présence aléatoire d'oiseaux (dans ce cas, bien planifier l'horaire de l'animation en fonction de la saison et bien choisir le lieu de l'animation) et la participation ou non de personnes curieuses dans le groupe.

Une limite relative à la pérennité de l'atelier est également mise en évidence. Ce dernier repose essentiellement sur un animateur, qui est à l'origine de son développement. Dans l'éventualité de son départ, qui pourra assurer la continuité des ateliers qui reposent sur ses compétences spécifiques et ses intérêts personnels ?

Il s'agit néanmoins d'une animation bien montée où certaines qualités de l'animateur sont essentielles : sa polyvalence, car il ne doit pas être uniquement un spécialiste ornithologique mais plutôt un touche-à-tout en matière d'environnement ; sa flexibilité et son adaptabilité aux circonstances et aux participants ainsi que sa capacité d'écoute ; sa capacité à créer des liens avec les participants dans la perspective de développer une approche personnalisée de l'intervention ; et enfin, sa capacité à communiquer son enthousiasme et son émerveillement.

Nous proposons maintenant une analyse des approches éducatives privilégiées dans le cadre de l'atelier d'initiation ornithologique. Cette analyse comprend deux volets : 1) une analyse de l'atelier d'initiation ornithologique au regard du modèle systémique de la situation éducative développé par Legendre (1983) ; 2) une analyse de l'atelier d'initiation ornithologique au regard des multiples approches éducatives répertoriées, en particulier dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003 ; Sauvé, 1997).

Selon les données recueillies, la relation d'apprentissage entre les participants et l'objet d'apprentissage est privilégiée. L'animateur s'attarde à développer cette relation par le développement de valeurs et d'attitudes à l'égard des oiseaux. Il s'attache à transmettre des savoirs et des savoir-faire pertinents à l'observation de ceux-ci. Cet atelier nécessite qu'il soit organisé pour des petits groupes afin de permettre à l'animateur d'encourager de manière personnalisée cette relation d'apprentissage. Nous l'avons modélisé à la figure 16.

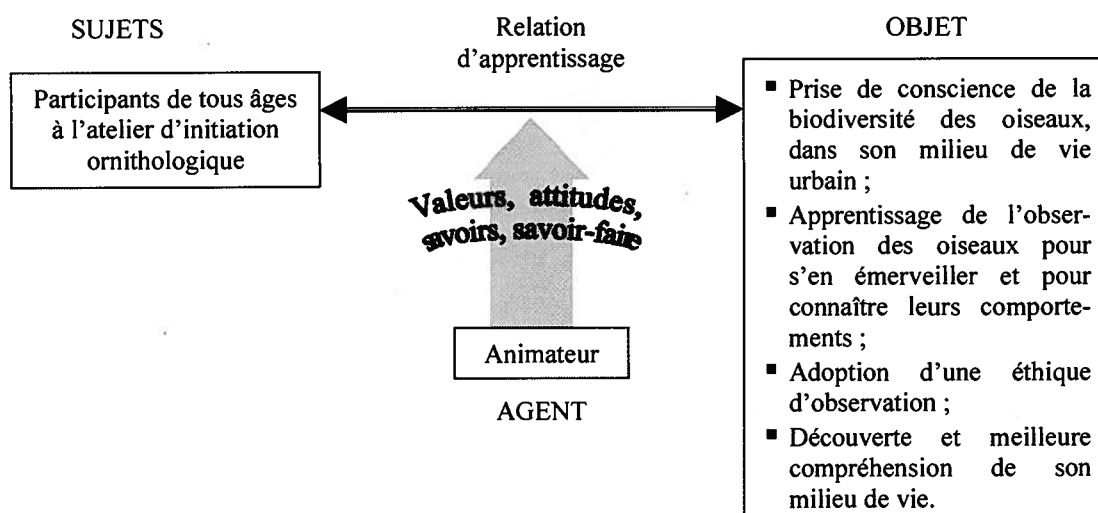


Figure 16. Modélisation de la situation éducative - Atelier d'initiation ornithologique

Plusieurs approches éducatives ont été utilisées dans le cadre de cet atelier : il s'agit d'une approche centrée sur le processus d'apprentissage (l'approche expérientielle) et de trois approches centrées sur l'objet d'apprentissage soit les approches cognitive, affective et morale.

L'approche expérientielle semble bien caractériser l'atelier d'initiation ornithologique en particulier par la mise en œuvre d'une certaine pédagogie de la découverte. Cette approche dominante est développée en complémentarité avec des approches centrées sur l'objet d'apprentissage. L'approche cognitive repose sur la transmission de savoirs et le développement de savoir-faire utiles à l'observation des oiseaux. L'approche affective est destinée à faire vivre des expériences exceptionnelles avec les oiseaux. Elle peut contribuer au développement de valeurs et de « sentiments » spécifiques à l'égard des oiseaux ; ces « sentiments » sont favorables au développement d'attitudes et d'un agir respectueux des oiseaux et plus largement de la nature en ville. L'approche morale insiste sur des valeurs que l'animateur souhaite développer chez les participants. Certaines d'entre elles sont reliées à l'adoption d'une éthique d'observation des oiseaux. Ces trois approches combinées constituent ce que Sauvé (1997, p. 156) appelle une approche confluente de tendance humaniste. Nous retrouvons là une cohérence avec la vision humaniste de l'éducation de l'animateur, précédemment mise en évidence.

Plusieurs domaines de compétence sollicités pour le développement de l'atelier d'initiation ornithologique ont été identifiés. L'éducation relative à l'environnement est d'abord un domaine de compétence qui fait particulièrement appel à des connaissances en écologie et en éthologie. Un savoir-faire en animation auprès des adultes mais aussi en interprétation des milieux, est aussi nécessaire.

L'éducation des adultes est un second domaine de compétence se manifestant essentiellement par un ensemble de savoir-faire et d'attitudes à l'égard des participants à l'atelier d'initiation

ornithologique. L'éducation des adultes est influencée par le contexte non formel de l'intervention.

Le développement d'une compétence éthique qui concerne le rapport à l'environnement et la relation aux participants (respect de ces derniers) est également souligné.

Quant au domaine de l'action communautaire, il consiste à être capable de faire appel ponctuellement aux organisations ayant des expériences similaires pour pouvoir s'en inspirer et bâtir son propre canevas d'animation. Elle s'appuie donc sur certaines connaissances du milieu.

Il est enfin possible de mettre en évidence plusieurs attitudes spécifiques à l'animateur qui appréhende son travail comme une occasion privilégiée de formation et de développement personnels et professionnels lui permettant de dépasser ses propres limites. La réalisation du mandat du Programme Éco-quartier présente ainsi un caractère très formateur pour de jeunes professionnels. Il leur permet d'acquérir de premières expériences de travail mais aussi de relever des défis personnels qui favorisent leur développement personnel (confiance en soi et estime de soi par exemples), social et professionnel.

5.2.5. Analyse de « La fleur de l'âge », rencontre intergénérationnelle pour l'embellissement

« La fleur de l'âge », rencontre intergénérationnelle pour l'embellissement, est une activité menée sous la forme d'un atelier de jardinage collectif. Il s'agit plus précisément d'un atelier de confection coopérative de boîtes à fleurs faisant appel à des personnes âgées et des jeunes (issus de la section scoutie locale). Un tel atelier cherche à atteindre plusieurs buts, qui ne sont pas collectivement reconnus par les différents partenaires, chacun se centrant sur les buts qui lui sont propres, sans réellement prendre en compte ceux des autres partenaires. Ainsi, selon

le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest, le but de « La fleur de l'âge » est de responsabiliser les personnes âgées et les jeunes scouts à prendre soin de l'environnement par son embellissement. Ce dernier améliore du même coup la qualité de vie des résidents du quartier. Pour Tandem Montréal, le ROPASOM et le bailleur de fonds (inconnu), le but de l'atelier est d'abord de contribuer à briser l'isolement des personnes âgées en créant des contextes de rencontre, en favorisant une ouverture sur d'autres générations ; il s'agit d'améliorer la qualité de vie des personnes âgées dans leur milieu de vie, en créant des moments de socialité. Les buts sont donc à la fois sociaux et environnementaux et assurent l'engagement des partenaires qui identifient une partie ou l'entièreté de leur mission dans ce projet. Toutefois, nous constatons que le groupe Éco-quartier se retrouve localement seul pour assurer l'animation et poursuivre les buts sociaux pour lesquels il a moins d'expertise spécifique.

« La fleur de l'âge » poursuit concrètement les objectifs suivants : 1) organiser annuellement deux rencontres intergénérationnelles sur le territoire desservi par le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest ; 2) fleurir les balcons des maisons de retraite avec et pour les personnes âgées afin d'embellir leur milieu de vie ; 3) confectionner trente boîtes à fleurs par maison de retraite ; 4) clarifier auprès des jeunes et des personnes âgées les notions élémentaires liées au jardinage de boîtes à fleurs ; 5) former des équipes intergénérationnelles de deux personnes, une personne âgée avec un jeune scout, pour confectionner les boîtes à fleurs de manière coopérative ; 6) créer un contexte convivial favorable aux échanges entre les participants.

Ce projet, nous l'avons souligné, repose sur un partenariat qui, bien qu'il fonctionne de manière satisfaisante, n'est pas égalitaire. Certains partenaires possèdent en effet plus de pouvoir décisionnel que d'autres, liés essentiellement à leur pouvoir financier (obtention de la subvention du projet). Paradoxalement, ce n'est pas le détenteur de la subvention, qui s'investit le plus concrètement dans ce projet mais bien le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest. Or ce dernier semble souhaiter concentrer son action essentiellement sur les objectifs environnementaux de « La fleur de l'âge » compte tenu de l'ampleur de sa tâche. En effet,

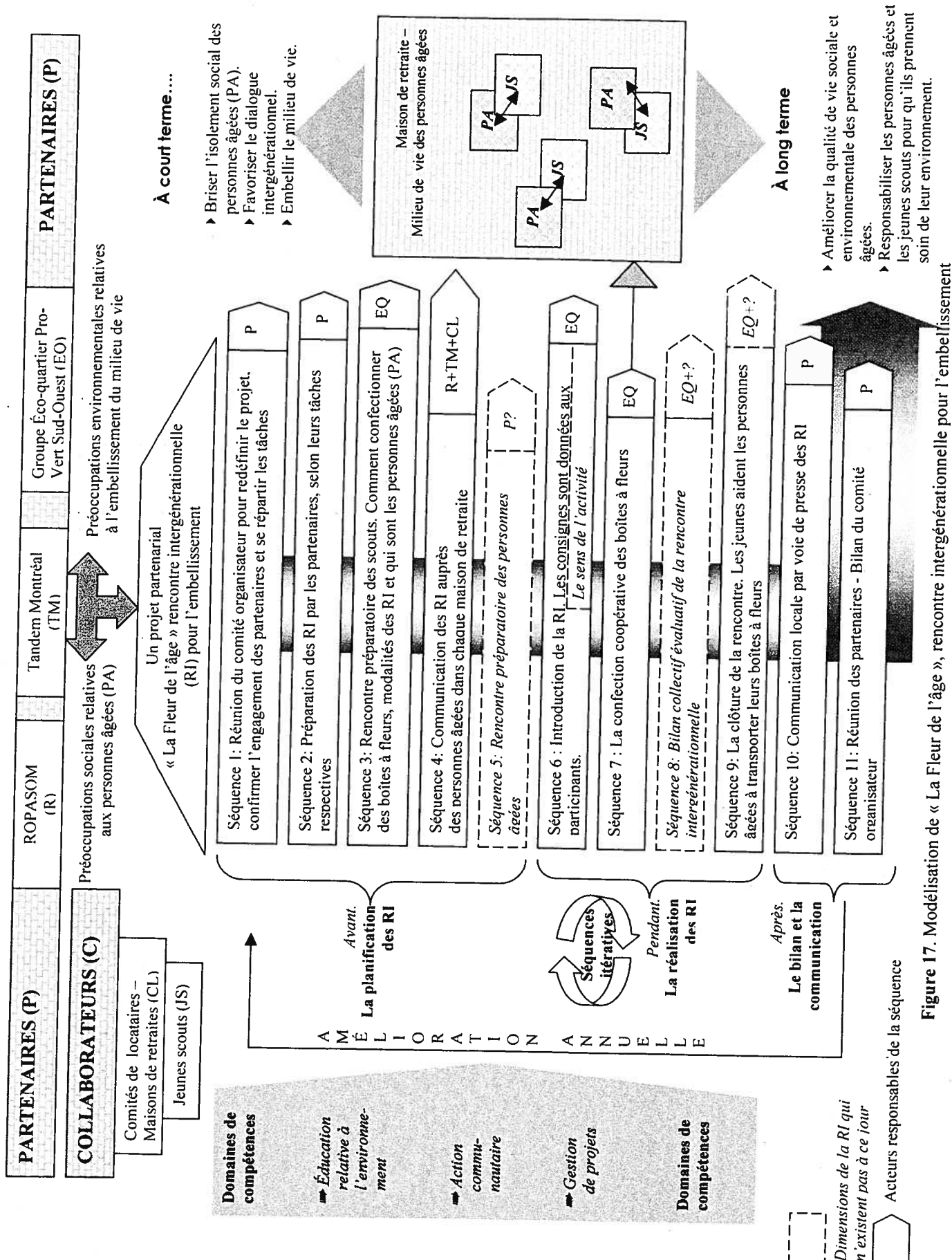
Tandem Montréal et le ROPASOM assurent une présence « diffuse » lors du déroulement des ateliers. Une telle situation peut ainsi expliquer le décalage entre l'atteinte des buts et des objectifs « environnementaux » et la difficulté d'atteindre les buts et les objectifs « sociaux » de « La fleur de l'âge ». En effet, si les boîtes à fleurs sont bien réalisées et contribuent à l'embellissement du milieu de vie des personnes âgées, en revanche, le contact intergénérationnel est plus difficile à établir. Les jeunes participants sont bien choisis et bien préparés par le groupe Éco-quartier à un tel atelier du point de vue social et environnemental, alors que les personnes âgées découvrent la teneur de l'atelier au dernier moment. Cette dernière ne se limite pas en effet à récupérer gratuitement une boîte à fleurs confectionnée par des jeunes scouts et le groupe Éco-quartier. Le manque de réceptivité des personnes âgées est alors attribué à leur refus de tout changement, à leur manque de souplesse, mais n'y aurait-il pas lieu de se questionner sur le processus même de développement d'un tel atelier, et en particulier envisager le « décloisonnement » des objectifs environnementaux et sociaux pour favoriser l'atteinte de ceux-ci ; en un mot, il s'agirait pour les partenaires d'accepter d'adhérer à l'ensemble des objectifs du projet, et surtout, de s'y engager concrètement pour que le groupe Éco-quartier soit moins seul dans l'animation des rencontres intergénérationnelles.

Compte tenu de l'énergie consacrée par l'animateur du groupe Éco-quartier et de l'absence de dépense occasionnée par « La fleur de l'âge » pour le groupe Éco-quartier, l'animateur considère que cette activité vaut la peine que le groupe Éco-quartier continue de s'y impliquer à titre de partenaire, et ce pour les prochaines années. Malgré les imperfections notées par l'animateur, « La fleur de l'âge » constitue une occasion unique de faire se rencontrer plusieurs générations. De telles rencontres, étant donné la segmentation de la population et l'organisation de la famille, se font de plus en plus rares. Elles répondent à des objectifs sociaux et environnementaux, où l'environnement est appréhendé sous sa dimension d'embellissement. Ce dernier constitue un cadre facilitant les échanges entre les générations. Du point de vue collaboratif, c'est un excellent projet montrant que plusieurs organisations

d'un même quartier sont capables de travailler ensemble et de développer des partenariats intéressants. Des ajustements demeurent toutefois à faire.

Les visées poursuivies par « La fleur de l'âge » pourraient probablement être mieux atteintes si certaines dimensions ou séquences étaient introduites dans l'actuelle planification dont le séquençage des activités reflète surtout des préoccupations de gestion de projets (voir figure 17) : 1) la rencontre préparatoire des personnes âgées, pouvant se matérialiser sous la forme d'un « porte-à-porte » ou d'un kiosque installé à la cafétéria des personnes âgées. La question est de savoir qui se charge d'une telle rencontre : le groupe Éco-quartier, Tandem Montréal et le ROPASOM, les trois partenaires ensemble ? 2) L'introduction de l'atelier en s'attardant sur le sens de celui-ci du point de vue intergénérationnel et du point de vue de l'embellissement du milieu de vie. 3) La planification en fin d'atelier d'un moment de bilan collectif reposant sur l'expression et le partage des impressions, entre personnes âgées et jeunes, impressions liées à l'expérience qu'ils viennent de vivre.

Nous proposons maintenant une analyse des approches éducatives privilégiées dans le cadre de « La fleur de l'âge ». Cette analyse comprend deux volets : 1) une analyse de la rencontre intergénérationnelle au regard du modèle systémique de la situation éducative développé par Legendre (1983) ; 2) une analyse de « La fleur de l'âge » au regard des multiples approches éducatives répertoriées, en particulier dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003 ; Sauvé, 1997).



Deux moments d'analyse de la situation éducative sont distingués : avant et pendant la rencontre intergénérationnelle « La fleur de l'âge ». Avant la rencontre intergénérationnelle « La fleur de l'âge », la réunion préparatoire réunissant l'animateur et les jeunes scouts est essentiellement fondée sur une relation d'enseignement entre l'agent et les sujets. L'animateur prépare les jeunes scouts à la rencontre des personnes âgées et à la confection de boîtes à fleurs. L'animateur joue un rôle central pendant cette rencontre. Pendant la rencontre intergénérationnelle « La fleur de l'âge », deux types de relations peuvent être mis en évidence (voir figure 18) : l'un témoigne des préoccupations environnementales portées par l'animateur Éco-quartier et l'autre, des préoccupations sociales portées plutôt par les partenaires du groupe Éco-quartier. Ainsi, l'accent est d'abord mis sur la relation d'apprentissage entre les sujets et les objectifs d'apprentissages environnementaux. Ensuite, une relation de sujets à sujets se matérialise lors de la confection de boîtes à fleurs. Cette relation est associée aux objectifs d'apprentissage sociaux identifiés pour la rencontre intergénérationnelle « La fleur de l'âge ».

L'animateur du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest adopte plusieurs rôles au cours de ce projet. Il est d'abord chargé de projet, sous ses aspects techniques, logistiques mais aussi éducatifs auprès des jeunes scouts. Durant la rencontre intergénérationnelle, il est l'animateur de l'atelier mais aussi le chef d'orchestre de celui-ci, veillant du début à la fin à son bon déroulement. Au cours de l'atelier, il faut constater que l'encadrement de la relation sujets – sujets n'est pas soutenue par les partenaires du Groupe Éco-quartier, qui sont pourtant à l'origine de ce projet fondé sur la rencontre intergénérationnelle pour briser l'isolement social des personnes âgées. Le contexte créé par l'animateur du groupe Éco-quartier est favorable aux interactions entre personnes âgées et scouts, mais les personnes âgées n'y sont pas préparées.

Les principales approches éducatives mises en évidence dans le cadre de la rencontre intergénérationnelle « La fleur de l'âge » sont les approches coopérative et expérientielle

liées au processus d'apprentissage. Ce sont aussi les approches cognitive, morale et behavioriste, qui font référence, quant à elles, à l'objet d'apprentissage.

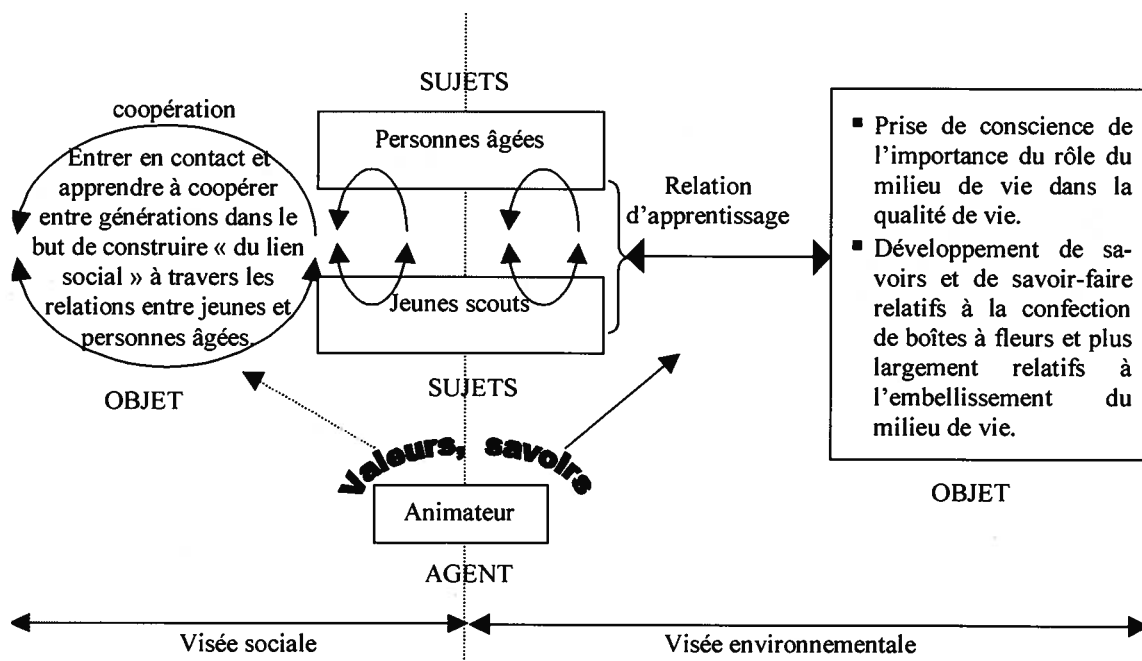


Figure 18. Modélisation de la situation éducative de « La fleur de l'âge »

L'approche coopérative est adoptée pour développer les relations entre les participants, personnes âgées et jeunes scouts, relations qui sont fondées sur l'échange, la discussion et l'entraide. Cette approche éducative répond bien aux objectifs sociaux du projet. L'approche expérientielle vise, quant à elle, à faire vivre aux participants une expérience concrète de confection de boîtes à fleurs. Elle contribue aussi à diminuer les peurs relatives à celle-ci (en particulier toucher et manipuler la terre, les fleurs). L'approche cognitive concerne

l'acquisition de savoirs spécifiques en matière de jardinage et d'horticulture. L'approche morale cherche à ce que les participants remettent en cause leurs préjugés vis à vis d'autres générations, qu'ils adoptent des valeurs liées à l'esthétique, favorisant ainsi le développement d'un désir d'embellissement du milieu de vie. Enfin, l'approche behavioriste vise l'adoption d'attitudes respectueuses de l'environnement. Il s'agit aussi de développer des habitudes, un mode de vie favorable à l'embellissement du milieu de vie, en particulier par la plantation annuelle de fleurs.

Plusieurs domaines de compétence nécessaires à l'animateur du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest ont été identifiés pour le développement de « La fleur de l'âge ».

L'éducation relative à l'environnement est abordée d'abord sous l'angle de connaissances en jardinage et en horticulture dans un but esthétique, celui d'embellir le milieu de vie. Une bonne connaissance des acteurs et du public est également fondamentale. Un savoir-faire en animation auprès d'un public de tous âges est nécessaire. Un tel savoir-faire fait aussi appel à des valeurs et attitudes telles que l'ouverture sur les autres et l'esprit de coopération.

L'action communautaire repose quant à elle sur un ensemble de savoir-faire. Il s'agit d'être capable de trouver des collaborateurs et autres ressources dans le milieu afin de rendre possible le projet. Il s'agit de créer un contexte favorable aux rencontres intergénérationnelles, fondées sur le respect et la valorisation des participants, l'écoute des participants, l'altruisme, le sens de l'engagement, etc.

Enfin, la gestion de projets nécessite de bien connaître le milieu d'intervention et de posséder un savoir-faire en développement de projets, en particulier des capacités organisationnelles et logistiques.

De façon plus transversale, diverses attitudes sont aussi mises en évidence par l'intervention éducative et communautaire de l'animateur responsable de « La fleur de l'âge », en particulier la motivation personnelle et le souci de montrer l'exemple.

5.3. Bilan critique de l'étude de cas

L'analyse de cas faite avec le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest permet de mettre en évidence certaines caractéristiques clés. En effet, les membres de l'équipe du groupe Éco-quartier effectuent plusieurs constats relatifs à leur travail éducatif et communautaire dans le cadre du Programme Éco-quartier. D'abord, il est constaté que l'éducation est intrinsèquement associée à l'action. Le choix d'une approche le plus souvent expérientielle et concrète est pour eux fondamentale. C'est une question de cohérence entre « le dire » et « le faire ». Aussi, l'équipe du groupe Éco-quartier considère que les domaines d'environnement traités avec les citoyens nécessitent que l'on dépasse le discours, pour passer à l'action. Il s'agit ainsi d'inciter les citoyens à adopter des gestes individuels appropriés et, ou à s'engager dans des projets collectifs. Une telle éducation par l'action s'avère, nous croyons, très pertinente dans le contexte où les citoyens sont rejoints dans leur milieu de vie. Ces derniers peuvent trouver leur motivation première dans le fait que les projets ont un impact direct sur leur environnement. Tout le défi est alors de créer une ouverture d'esprit aux problématiques socio-environnementales plus larges dans lesquelles s'inscrivent les problématiques locales et de développer des solidarités et des rapports de mutualité entre résidents d'un même territoire autour de projets collectivement menés.

Cette éducation associée à l'action crée toutefois une frontière floue entre les responsabilités de la Ville de Montréal et celles du groupe Éco-quartier sur son territoire d'intervention. Par exemple, lorsque le groupe Éco-quartier organise une corvée de nettoyage de ruelle pour sensibiliser les résidents à la propreté et à la sécurité des enfants, l'action de nettoyer cet espace public, est souvent assimilée à une responsabilité de la Ville de Montréal et non du

groupe Éco-quartier. Les groupes Éco-quartier sont d'ailleurs souvent confondus par les citoyens, à un service de la Ville de Montréal, ce que les groupes réfutent en raison de leurs spécificités communautaires.

L'approche générale en éducation relative à l'environnement du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest se caractérise par une centration sur les personnes. Elle nous apparaît donc de tendance humaniste. Il est aussi intéressant de constater l'intérêt marqué pour la perspective éducative de l'ERE en complémentarité avec la perspective environnementale. Pour l'atelier d'initiation ornithologique, une tendance naturaliste se dessine aussi. Pour « La fleur de l'âge », c'est dans « le faire » et les interactions entre participants que les processus d'éducation se nichent. L'environnement n'est pas uniquement problématisé dans les interventions du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest. Il est aussi objet de plaisir et de socialité. Valoriser la dimension « qualité de vie » de l'environnement semble ainsi un atout majeur du Groupe Éco-quartier. L'environnement est en effet trop souvent présenté aux citoyens de façon alarmiste et complexe, ce qui leur fait ressentir de l'impuissance au regard de l'ampleur des défis à relever et ce qui entraîne leur apathie.

Différents domaines de compétences sont mis en œuvre et/ou développés pour la réalisation du mandat du Programme Éco-quartier. Il s'agit de l'ERE en lien avec la communication / design pédagogique, de l'action communautaire, de la gestion de projets et d'organisations, de l'éducation des adultes, de l'éthique et de la résolution de problème. Ces compétences vont dans le sens d'un profil pluriel des professionnels des groupes Éco-quartier, profil nécessaire pour faire face aux différents aspects que comporte leur mission.

Au terme de la recherche, un retour critique sur les deux pratiques d'ERE en milieu communautaire caractérisées en profondeur, met en évidence que l'une des pratiques, soit « l'atelier d'initiation ornithologique » fonctionne globalement bien et nécessite peu d'améliorations. En revanche, l'analyse critique de « La fleur de l'âge » a suscité au sein de l'équipe une réflexion de fond sur cette pratique qui atteint difficilement ces objectifs

éducatifs. Deux alternatives se dessinent au regard de cette situation. La première solution serait de réduire les ambitions du groupe Éco-quartier et d'accepter que seuls un travail de sensibilisation des jeunes scouts et un embellissement ponctuel du milieu, soient réalisés. La seconde solution envisagée serait d'apporter des modifications importantes au projet actuel. Par exemple, il serait pertinent de rencontrer en « porte-à-porte » les personnes âgées ou de réaliser un kiosque d'information à la cafétéria de la résidence avant l'activité pour discuter du sens de ce projet mais aussi du déroulement de celui-ci. Après l'activité, la coordonnatrice suggère de faire un retour sur celle-ci avec les personnes âgées. De manière générale, il est constaté que le groupe Éco-quartier n'a pas la pleine maîtrise de ce projet. Le groupe Éco-quartier est aussi conscient que s'il souhaite apporter des modifications au projet, il faudra qu'il en assume le leadership mais aussi la charge de travail. Les échanges entre les membres de l'équipe du groupe Éco-quartier amènent également à formuler une nouvelle organisation du projet « La fleur de l'âge ». Au lieu d'organiser simultanément la même activité dans plusieurs maisons de retraite, il s'agirait de focaliser l'attention des partenaires sur une seule maison de retraite à la fois. Cela permettrait de créer une masse critique des partenaires sur un même lieu et peut-être de mieux intervenir pour remplir les objectifs conjoints, intergénérationnels, sociaux et environnementaux du projet. Une autre alternative serait de réaliser plusieurs activités au cours d'une semaine thématique dite « La semaine intergénérationnelle du Sud-Ouest ».

Cette recherche à laquelle le groupe Éco-quartier a participé est perçue par les animateurs, comme un bon exercice pour prendre du recul par rapport à ce qu'ils font, pour revoir les objectifs de l'organisme, recul qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de prendre. En effet, le groupe Éco-quartier reconnaît manquer de temps pour poser un regard plus critique sur ses activités. En plus de porter ce regard critique sur les pratiques éducatives qu'ils développent, les animateurs insistent sur le fait que la démarche de recherche les a aidés à mieux saisir leur rôle c'est-à-dire ce qu'ils font et ce qu'ils sont dans leur milieu d'intervention. Il s'agit de mieux apprécier leur rôle en tant que groupe Éco-quartier, mais surtout en tant qu'éducateurs. Les animateurs considèrent qu'ils ont effectué une prise de conscience de ce qu'ils font, de

l'ampleur de ce qu'ils font et de la qualité de leur travail. La lecture de la synthèse de l'étude de cas de leur groupe Éco-quartier a constitué une surprise, une découverte de la profondeur de leur travail, ce qui a constitué un élément de satisfaction et de plaisir. Nous croyons également que les éventuels décalages mis en évidence entre les intentions des pratiques éducatives et leurs réalisations, ont mis le groupe Éco-quartier sur la piste d'améliorations ultérieures.

Les membres du groupe Éco-quartier ont trouvé globalement le processus de recherche très facile à vivre. Ils n'ont pas ressenti de problème de relations avec la chercheuse. Au contraire, le déroulement de la recherche a été très apprécié. Ils s'y sont sentis impliqués. Pour pouvoir porter un regard plus complet sur leur travail, un des animateurs aurait souhaité explorer quatre activités, pour couvrir les quatre volets du Programme Éco-quartier de Montréal. Il reconnaît cependant qu'il s'agit d'un travail de titan.

Les trois membres du groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest souhaiteraient envisager d'autres recherches. Il s'agirait en particulier de travailler à la réorientation d'un projet qui leur pose problème : le projet du canal Lachine. Une recherche-action en lien avec ce projet leur permettrait de prendre du recul et ensuite de prendre des décisions appropriées. Des suites au projet de recherche actuelle ont été discutées : en particulier une présentation de la recherche au Conseil d'administration du groupe Pro-Vert Sud-Ouest avec la collaboration de la chercheuse mais aussi une publication collective des pratiques d'ERE explorées pour la diffusion du travail effectué. Ces suites à la recherche sont pour le moment très envisageables. L'équipe de Pro-Vert Sud-Ouest est une équipe stable et relativement permanente. Une véritable culture de travail unit ses membres. La cohésion notée au sein de l'équipe semble garante de continuité et de développement en matière d'éducation relative à l'environnement.

CHAPITRE VI

ÉTUDE DE CAS – LE GROUPE ÉCO-QUARTIER PETER-McGILL

Ce chapitre présente l'étude de cas relative au groupe Éco-quartier Peter-McGill. Il s'agit du troisième et dernier cas étudié dans le cadre du volet empirique de cette recherche. Celui-ci est d'abord décrit de manière synthétique puis est ensuite analysé en profondeur. Un bilan critique est présenté en conclusion de l'étude.

Cette étude de cas se penche plus spécifiquement sur deux pratiques d'éducation relative à l'environnement étudiées à la demande du groupe Éco-quartier Peter-McGill. Il s'agit de l'atelier d'initiation au lombricompostage et de la campagne « propreté » du centre-ville. Ces deux pratiques éducatives ont été sélectionnées par le coordonnateur du groupe Éco-quartier. Son choix repose d'abord sur un critère conjoncturel, celui de privilégier des pratiques éducatives mobilisant l'équipe au moment de cette recherche. Un second critère de sélection des pratiques éducatives a également été formulé : il s'agit de montrer la polyvalence du groupe Éco-quartier Peter-McGill.

6.1. La description du cas

Cette description du groupe Éco-quartier Peter-McGill comprend d'abord une vue d'ensemble de son contexte d'intervention et des problématiques sociales, éducationnelles et environnementales associées. Suit une présentation de son équipe professionnelle et de la mission Éco-quartier qu'elle assume (selon ses perceptions). Enfin, nous résumons les deux pratiques d'ERE caractérisées en profondeur avec la collaboration de l'équipe du groupe Éco-quartier.

6.1.1. Le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier et les problématiques associées

Le groupe Éco-quartier Peter-McGill a été créé en 1997 pour assumer le mandat du Programme Éco-quartier de la Ville de Montréal. Le groupe Éco-quartier dépend d'un organisme préexistant au Programme Éco-quartier. Il s'agit de l'association Étudiante, *Concordia Student Union*, qui constitue son organisme de tutelle. Son territoire d'intervention est le district municipal Peter-McGill situé en plein centre-ville de Montréal : une première moitié est occupée par le parc urbain du Mont-Royal, qui ne dépend pas de sa responsabilité (Table Inter-Action du quartier Peter-McGill, Rochefort et Troxler, 2004) ; l'autre moitié, densément peuplée et urbanisée, constitue le centre-ville comme tel. Plus de 27 000 personnes résident dans le district Peter-McGill (Ville de Montréal, 2001e). Mais ce dernier accueille aussi quotidiennement environ 225 000 employés en raison de la concentration au centre-ville de commerces, de bureaux d'entreprises et de services publics.

Le centre-ville est également le lieu de convergence et de passage de nombreux visiteurs, touristes ou consommateurs de biens et de services (loisirs), se déplaçant à pied, en voitures, en transports en commun (sept stations de métro). Ses résidents sont géographiquement et économiquement répartis en deux catégories : les uns, peu ou moyennement fortunés sont souvent locataires de tours à logements (100 à 200 unités) ; les autres, sont propriétaires de résidences cossues, accolées au Mont-Royal. Les jeunes adultes sont présents en forte proportion car le district abrite plusieurs institutions scolaires dont deux universités. Des jeunes familles et des personnes âgées en nombre important sont également d'autres traits marquants de la population du district Peter-McGill. Le niveau moyen de scolarité des résidents du district est le deuxième plus important de tous les districts de Montréal. La population est composée à 70 % d'anglophones souvent bilingues. Le district est aussi un territoire d'accueil de nouveaux arrivants. La population étudiante, mais aussi les nouveaux arrivants sont très mobiles. Le district présente ainsi un taux de mobilité géographique de sa population de plus de 65% tous les 5 ans. Au niveau communautaire, l'absence d'une centralité de quartier, créée autour d'un centre communautaire ou de services spécifiquement

dédié aux résidants du district, rend difficile la mission des groupes communautaires et surtout le contact avec leurs publics. Pour faire face à cette situation, les groupes communautaire du district ont créé une Table de concertation de quartier, pour faciliter les échanges, les collaborations et les partenariats.

Des caractéristiques présentées ci-dessus, émergent des problématiques sociales, environnementales, éducationnelles mais aussi une problématique de gestion préoccupant le groupe Éco-quartier Peter-McGill.

Du point de vue social, l'équipe souligne le peu de vie communautaire au centre-ville. Cette situation crée des problématiques de participation et d'engagement des citoyens. Elle rend aussi difficile leur consultation et la recension de leurs besoins. La mobilité des citoyens engendre également un faible sentiment d'appartenance au district dont le toponyme même est souvent méconnu des citoyens.

Au niveau environnemental, la qualité de vie est décrite comme médiocre. L'air est y très pollué par les rejets des nombreuses automobiles. Le quartier présente aussi peu d'espaces verts et de détente (dans sa partie urbanisée). Mais surtout, le district Peter-McGill, connaît une problématique de malpropreté très préoccupante. Cette dernière, directement connectée à des questions de santé publique et de pollution visuelle, puise son origine essentiellement dans des problèmes de gestion de déchets liés à l'activité commerciale. Les dépôts sauvages dans les ruelles, les horaires de collecte non respectés, le vandalisme des sacs d'ordures et la non-participation à la collecte sélective des matières recyclables constituent le cœur de cette problématique. Les citoyens, résidants et visiteurs du centre-ville ont également leur part de responsabilité de ce phénomène. Ils font montre de peu de respect pour les espaces publics.

De cette problématique de malpropreté, souvent traitée au cas par cas et de manière morcelée, découle une problématique éducationnelle. Les questions d'environnement et les

comportements appropriés correspondant ne sont pas suffisamment socialement valorisés pour créer une sorte de masse critique ou de pression sociale. Les questions d'environnement devraient pourtant faire partie des réalités quotidiennes. Elles devraient être intégrées aux actions et comportements de la vie de tous les jours. Il s'agit donc de développer une conscience environnementale c'est-à-dire faire en sorte que les citoyens soient préoccupés des questions d'environnement local envisagées et comprises dans le cadre des problématiques environnementales globales qui y sont associées. Il apparaît aussi qu'une problématique de gestion municipale s'esquisse, liée à la difficulté de faire appliquer et respecter les règlements municipaux ayant trait à la gestion des déchets. Cette problématique de gestion municipale fait donc partie de la problématique générale de malpropreté.

6.1.2. L'équipe du groupe Éco-quartier et sa mission

Au moment de la recherche, l'équipe du groupe Éco-quartier est composée de la coordination (seule personne permanente de la structure) et de trois professionnels embauchés temporairement pour des projets spécifiques²⁶. Il s'agit d'une équipe de jeunes professionnels. Leurs formations académiques (urbanisme, biologie et biotechnologie, communication et relations humaines, développement international) et leurs expériences professionnelles sont diversifiées. Leurs formations ont à l'occasion un lien direct avec les questions d'environnement, mais en aucun cas avec le domaine de l'éducation et plus spécifiquement de l'ERE, de l'éducation des adultes ou de l'éducation communautaire. L'environnement est surtout une question de sensibilité (parfois développée depuis l'enfance), d'intérêt et d'engagement personnels, qui s'est traduite entre autres par la participation à de projets de coopération internationale. Ces derniers ont aussi contribué au développement de la débrouillardise actuelle des professionnels du groupe Éco-quartier. Une

²⁶ Deux des trois professionnels ont quitté la structure en cours de recherche et la coordination du groupe s'est également absentée pour réaliser un autre mandat.

telle débrouillardise est jugée très importante pour travailler dans une structure communautaire ayant peu de moyens.

Le coordonnateur du groupe Éco-quartier Peter-McGill considère être responsable d'un organisme d'éducation et de sensibilisation à l'environnement urbain couvrant quatre champs spécifiques, les « 3R » (Réduction, Réemploi, Recyclage), la propreté, la nature en ville et l'embellissement. Le rôle du groupe Éco-quartier est d'épauler la population, d'accompagner les citoyens dans le développement de projets et d'actions en environnement. Dans les faits, le coordonnateur reconnaît une centration de sa mission sur la collecte sélective et la gestion des ordures qui accaparent son quotidien dans des activités de gestion. Le coordonnateur, pour ne pas s'essouffler, dit devoir se rappeler constamment à l'esprit la mission d'éducation et de sensibilisation à l'environnement de son organisme. Cette mission se déroule en contexte non formel et fait appel à une approche très personnalisée des citoyens. La mission du groupe Éco-quartier présente également une dimension socio-communautaire : elle contribue au développement et à l'animation d'une vie communautaire locale. Les trois professionnels « temporaires » insistent quant à eux sur le rôle militant de l'organisme s'intéressant à des « causes environnementales » ou luttant contre « le gouffre environnemental » que constituent les activités humaines. Ce militantisme teinté de radicalisme est pourtant réfuté par la coordination.

Des défis sont associés à la réalisation de la mission du groupe Éco-quartier : la participation des citoyens, le développement de partenariats multiples et le développement d'un réseau communautaire dans le milieu d'intervention.

6.1.3. Deux pratiques d'éducation relative à l'environnement

L'atelier d'initiation au lombricompostage bénéficie d'un contexte favorable à son développement au niveau provincial et municipal. En effet, la politique provinciale en matière de gestion des matières résiduelles oblige les municipalités à réduire de 65 % leur production de déchets destinés au site d'enfouissement d'ici 2008 (Ministère de l'Environnement du Québec, 2004). Ainsi, des subventions pour des projets contribuant à réaliser cet objectif sont disponibles auprès des institutions provinciales. La Ville de Montréal est aussi favorable à ce type d'initiative qui contribue à l'atteinte de son objectif de réduction des déchets. De plus, l'une des visées de long terme de la politique municipale pourrait bien être l'implantation de la collecte des matières résiduelles à trois voies : ordures ménagères, matières recyclables et matières organiques.

Le projet en lui-même consiste en l'organisation d'ateliers bimensuels d'initiation au lombricompostage auprès des citoyens adultes du quartier. L'initiation au lombricompostage est placée dans le contexte des problématiques socio-environnementales de gestion et d'élimination des déchets domestiques que l'atelier contribue à atténuer en excluant les matières organiques du circuit des ordures ménagères. Ces matières sont valorisées dans la fabrication de compost utilisable par les citoyens pour leurs activités de jardinage intérieur ou extérieur. Le public ciblé est essentiellement constitué de jeunes adultes ayant déjà une conscience environnementale affirmée qui stimule leur intérêt à s'engager de manière concrète dans le lombricompostage domestique. Les participants ciblés sont envisagés comme des agents multiplicateurs dans leur milieu. Ces participants potentiels sont rejoints de deux façons : via une communication « grand public » dans le quartier et via les organisations de quartier qui les desservent. Ces organisations sont des collaborateurs importants de l'atelier d'initiation au lombricompostage. Leur repérage dans le district Peter-McGill est donc fondamental. Le développement d'un partenariat avec la Ville de Montréal est aussi essentiel. Ce dernier comprend trois dimensions complémentaires : 1) la

participation financière de la Ville à l'élaboration des compostières fournies aux participants lors des ateliers. En effet, le coût des compostières peut constituer un obstacle au développement du lombricompostage chez les citoyens ; 2) l'édition graphique de la documentation (guide sur le lombricompostage) communiquée au public lors des ateliers ; 3) enfin, les ateliers d'initiation au lombricompostage constituent une activité qui pourrait être exportée dans les autres groupes Éco-quartier de la Ville de Montréal.

Différents moments d'animation sont prévus durant l'atelier : un premier moment est réservé à la présentation du lombricompostage et aux échanges avec les participants. Ce moment porte essentiellement sur les éléments théoriques du lombricompostage. Des documents et des images servent de support aux échanges ; un second moment d'animation est destiné à l'assemblage des compostières. La manière de récupérer le compost est à l'occasion montrée lorsque des compostières du groupe Éco-quartier sont prêtes à récolter. L'atelier est d'une durée d'environ une heure et demie. Son animation est souple puisque l'animateur adapte son animation en fonction des préférences et des demandes des participants.

Au cours du développement de l'atelier d'initiation au lombricompostage, le professionnel Éco-quartier responsable de l'atelier se reconnaît deux identités. Il est d'abord un chargé de projet. Ce rôle signifie qu'il est responsable du développement du projet, de sa définition, de sa planification et de sa réalisation. Il doit donc travailler à développer les diverses dimensions de celui-ci : la création d'un réseau de partenaires du projet ; la recherche d'informations nécessaires au montage de l'atelier ; le développement du plan de communication du projet pour rejoindre les participants potentiels ciblés ; la conception des outils d'animation, de la documentation et de la structure même de l'atelier, etc. Le professionnel du groupe Éco-quartier devient également un éducateur pendant le déroulement de l'atelier d'initiation au lombricompostage. Cet éducateur transmet des informations, des connaissances ainsi qu'un savoir-faire relatif à la technique du lombricompostage. Il échange avec les participants en répondant à leurs questions.

Un tel atelier devrait pouvoir devenir une activité récurrente de la programmation du groupe Éco-quartier Peter-McGill. Elle pourrait aussi être exportée dans d'autres organisations afin de contribuer au développement de la pratique du lombricompostage chez les citoyens de la Ville de Montréal.

La campagne « propreté » du centre-ville puise son origine dans une problématique de malpropreté de l'espace public. Cette dernière est double : 1) d'une part, les commerçants du centre-ville génèrent de plusieurs manières des situations de malpropreté liées à leurs pratiques quotidiennes de gestion des matières résiduelles. En effet, si les commerçants attachent beaucoup d'importance à la propreté et l'allure générales de leurs devantures de commerce, ils rejettent en revanche dans la ruelle leurs déchets divers, et ce, de manière peu soucieuse. Les horaires de sortie des déchets sur la voie publique ne sont pas respectés malgré une réglementation municipale qui les y oblige. Les conteneurs destinés à stocker certains déchets sont accessibles à tous et font l'objet de vandalisme. Des déchets putrescibles jonchent la ruelle ou encore, ce sont des huiles de restauration qui souillent la ruelle. Cette question des déchets pose également un problème de pollution visuelle en plus de celui de la salubrité de l'espace public. 2) D'autre part, les citoyens fréquentant le centre-ville de Montréal, qu'ils soient résidents ou visiteurs, témoignent peu de respect et d'appartenance vis-à-vis du centre-ville qui se voit souillé par de multiples déchets abandonnés par les citoyens.

En raison de cette problématique de malpropreté et de salubrité, des citoyens ont fait pression auprès de la conseillère municipale du district concerné. Cette dernière a confié le mandat d'une campagne « propreté » au groupe Éco-quartier Peter-McGill, organisme travaillant en partenariat avec la Ville de Montréal sur le territoire du district du même nom. Ce mandat est accompagné d'un budget alloué au groupe Éco-quartier, qui lui a permis de confier cette campagne à deux professionnels du groupe Éco-quartier pour une durée de 6 mois. La Ville de Montréal est donc le commanditaire de ce projet et le groupe Éco-quartier son maître d'œuvre local. La campagne « propreté » du centre-ville répond à plusieurs objectifs dont le

principal est celui de mener une campagne systématique de sensibilisation et de conseil auprès des commerçants et des propriétaires sur la réglementation en vigueur reliée à la propreté du centre-ville. Il s'agit ainsi de les d'informer et de les sensibiliser sur les problématiques générales de gestion des déchets au centre-ville. Il s'agit aussi de les informer des possibilités de meilleure gestion (plus écologique) offertes via des activités comme le recyclage.

La première moitié de la campagne a permis de mettre en évidence le peu de retombées potentielles de celle-ci en raison de la réticence, du laxisme voire même du cynisme dont font preuve les commerçants rencontrés. Visités en porte-à-porte, ils ne souhaitent généralement pas changer leurs pratiques et affirment ne craindre aucune contravention en raison de la tolérance et du laxisme de la Ville en ce domaine. Le groupe Éco-quartier Peter-McGill a donc informé la Ville de Montréal de cette situation, en particulier de la portée limitée de son travail en raison de problématiques et de freins qui sont hors de contrôle du groupe Éco-quartier. Prenant le leadership de ce projet, l'équipe du groupe Éco-quartier remet en cause la formule initiale du projet et en propose alors une alternative d'envergure plus importante. De façon générale, il s'agit de développer une participation consciente des citoyens et des commerçants à une problématique environnementale locale, celle de la malpropreté des espaces publics, générée par des pratiques individuelles non appropriées en terme de déchets et de recyclage et ce, malgré la réglementation municipale existante. Un rapport d'étape déposé à la Ville de Montréal recommande certaines actions afin d'améliorer la situation de propreté du centre-ville (et donc de redéfinir le projet) : 1) une campagne médiatique à l'échelle municipale informant les commerçants mais aussi les citoyens de la réglementation municipale obligatoire à propos de la gestion des déchets et de la collecte sélective des matières recyclables, est suggérée. Une telle campagne doit aussi montrer un engagement municipal ferme dans ces questions. Donnant l'exemple, en développant une image de la propreté comme pratique environnementale socialement valorisée, la Ville de Montréal doit également affirmer son intention de sanctionner les plus récalcitrants. 2) Une modification substantielle de la réglementation municipale en ce qui a trait à la responsabilité des

commerçants en matière de déchets et de collecte sélective par l'élimination des zones grises empêchant l'application des lois, est également recommandée. Il s'agit donc ultérieurement de mieux faire appliquer ces lois. 3) Une augmentation du nombre d'inspecteurs affectés à l'application de ces lois, est enfin demandée, etc.

Convaincre la Ville de Montréal de réorienter la campagne « propreté » du centre-ville s'avère une tâche difficile faisant osciller le projet entre les objectifs fixés par le commanditaire et les objectifs redéfinis par l'équipe du groupe Éco-quartier dont la mission éducative semble à bien des égards, éclipsée. Un tel projet n'a pas eu de suite au terme du mandat.

6.2. L'analyse du cas

6.2.1. Analyse de la mission du Groupe Éco-quartier Peter-McGill

Deux interprétations de la mission du groupe Éco-quartier ont pu être mises en évidence chez les collaborateurs de la recherche. La première énoncée par le coordonnateur du groupe, insiste sur le mandat d'éducation relative à l'environnement. La seconde, énoncée par les professionnels non permanents de l'organisation, assimile le groupe Éco-quartier à un groupe environnemental militant pour l'amélioration de la qualité de l'environnement sur un territoire spécifique. Deux éléments de discussion sont soulevés par une telle situation. Même si le coordonnateur insiste sur le mandat d'éducation, ce dernier repose sur une conception de l'ERE qui privilégie principalement une perspective environnementale de l'ERE : « l'ERE est [alors] vue comme un facteur de changement social nécessaire à la protection de l'environnement et au développement durable » (Sauvé, 1997, p. 20). Le manque de clarté au sujet de la mission du Programme (mission éducative versus mission environnementale) occasionne aussi une confusion quant aux types de pratiques et de projets qui doivent être

- privilégiés (nous y reviendrons au sujet de la Campagne de propreté du centre-ville). Un tel constat peut enfin compliquer la situation du groupe Éco-quartier du point de vue de l'identité qu'il communique aux résidants de son district et de ses partenaires, et du point de vue de la culture de travail qu'il développe. Est-il un organisme d'éducation ou d'environnement ?

- Les principaux éléments de la problématique socio-environnementale et éducationnelle énoncés par le groupe Éco-quartier, donnent à penser que l'éducation est considérée comme un outil pour résoudre les problèmes environnementaux (Sauvé, 1997, p. 20). Cette problématique très urbaine, qui concerne l'espace public, est axée sur trois des volets du Programme Éco-quartier. La question des déchets y est centrale. Elle est traitée du point de vue des volets « Propreté », « 3R » (Réduction, Réemploi, recyclage des déchets) et « Embellissement ».

- La mise en œuvre d'une telle mission s'appuie sur des stratégies que nous qualifions de nature « participative » qui sont de deux types : il s'agit d'abord du développement de collaborations et de partenariats qui sont jugés essentiels par le groupe Éco-quartier pour son développement ; il s'agit ensuite de la participation volontaire des citoyens de Montréal, participation à « l'environnementalisation » de leurs actions quotidiennes. Il apparaît également que les stratégies générales d'intervention du groupe Éco-quartier reposent surtout sur la communication et l'animation. « Communiquer, c'est intervenir avec un ensemble de moyens assemblés, dans un système d'expressions, pour résoudre un problème... » nous dit Mucchielli (1991, p. 7) et c'est aussi « créer des ponts entre des mondes, des peuples, des groupes et des individus » (Dortier et Wemaere, 1997) en faisant appel à des supports et des moyens divers de communications (dépliant, visite « porte-à-porte », article de journaux, Internet, etc.). Il s'agit d'une communication le plus souvent à vocation de sensibilisation, utilisée comme stratégie de première ligne pour informer et favoriser des prises de conscience, poursuivant ainsi des objectifs de changement. L'animation quant à elle peut être appréhendée à la fois des points de vue socio-communautaire (inspirée de l'animation

socioculturelle) et pédagogique. Elle traduit une double intention : celle de créer une dynamique communautaire dans le district Peter-McGill et celle de créer un contexte d'éducation visant à mener les citoyens à des prises de conscience dans le domaine de l'environnement.

6.2.2. Analyse des compétences générales du groupe Éco-quartier Peter-McGill

L'analyse des discussions relatives au travail effectué par le groupe Éco-quartier a permis de mettre en évidence des mots-clés illustrant les savoirs, les savoir-faire ainsi que les attitudes et les valeurs développés par les membres de l'équipe Éco-quartier. Ces mots-clés, reliés entre eux, contribuent à l'identification de domaines généraux de compétence nécessaires au groupe Éco-quartier dans le cadre de la réalisation de son mandat. Ces domaines de compétences peuvent être préexistants à l'expérience éducative et communautaire vécue par l'équipe du groupe Éco-quartier. Nous croyons qu'ils résultent surtout de l'expérience quotidienne des membres de l'équipe dans le cadre de leur mandat du Programme Éco-quartier.

Le premier domaine de compétence est celui de l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit de posséder des connaissances diversifiées (sur les acteurs, le milieu, les questions d'environnement, la réglementation municipale et gouvernementale en place, etc.) qui sont nécessaires pour pouvoir ensuite transmettre aux citoyens des connaissances environnementales (très actuelles), des savoir-faire environnementaux et des valeurs personnelles et militantes en lien avec le respect de l'environnement. Il s'agit de les transmettre de manière créative lors d'animations et de rencontres d'information à visée éducative (communication au sens large). Une compétence spécifique en communication / design pédagogique pour la conception de matériel de communication et d'animation est aussi essentielle puisque selon le coordonnateur : « la communication, on ne fait que cela ». Il s'agit donc d'un médium important pour entrer en contact avec les citoyens du district de

Peter-McGill à des fins d'information, de sensibilisation et d'éducation en matière d'environnement.

L'action communautaire est un autre domaine de compétence identifié. Il s'agit d'être capable de contribuer au développement d'une vie de quartier et d'une dynamique communautaire reposant sur des collaborations et des partenariats qui nécessitent une bonne connaissance des acteurs et du milieu communautaire. Il est également important pour le groupe Éco-quartier de s'impliquer activement dans la vie communautaire du quartier. Le groupe Éco-quartier doit posséder certaines qualités humaines favorables au travail d'équipe et à l'établissement de relations interpersonnelles et professionnelles de qualité. Il s'agit enfin d'être capable d'entrer en contact avec le public visé par sa mission, en adoptant une approche locale.

La gestion de projets et d'organisations est aussi un domaine de compétence important pour le groupe Éco-quartier. La mise en œuvre du Programme Éco-quartier et la survie même du groupe Éco-quartier Peter-McGill reposent sur la capacité de l'équipe à développer constamment des projets d'éducation relative à l'environnement ou des projets d'environnement utilisés comme créneau d'apprentissage. La gestion d'organisation est aussi essentielle au bon fonctionnement du groupe Éco-quartier. Cette compétence en gestion de projets mais aussi en gestion d'organisations communautaires joue donc un rôle fondamental dans la dynamique, le dynamisme et la pérennité du groupe Éco-quartier.

6.2.3. Analyse des principaux repères conceptuels de l'équipe Éco-quartier

Les trois professionnels non permanents du groupe Éco-quartier Peter-McGill impliqués dans la caractérisation des deux pratiques d'ERE en milieu communautaire, sont également ceux ayant fait part des principaux fondements conceptuels inspirant leurs pratiques. Les notions d'environnement, d'éducation et d'éducation relative l'environnement ont d'abord été

discutées de manière formelle (en ce sens qu'elles ont fait l'objet d'un questionnaire explicite). D'autres notions importantes pour leur intervention ont pour leur part émergé de l'analyse des entrevues. Il s'agit en particulier de l'éducation des adultes, de l'action communautaire, de l'éthique environnementale, de la gestion environnementale et du développement durable.

Pour les trois professionnels, les représentations de l'environnement - système (objet d'un ensemble d'interactions dont il faut en maintenir l'équilibre pour favoriser la biodiversité), de l'environnement - nature (nature vierge qui présente des paysages grandioses et qui contribue au développement d'une sensibilité environnementale) et de l'environnement - problème (problèmes environnementaux à l'échelle planétaire, crise environnementale majeure) sont dominantes. D'autres représentations secondaires ont été aussi exprimées : Il s'agit de celles de l'environnement - milieu de vie (associé à l'environnement urbain et au Programme Éco-quartier) et de l'environnement - ressource (en lien avec l'économie et le modèle dominant de développement) (Sauvé, Panneton et Wojciechowska, 2003 ; Sauvé, 1997).

Du point de vue de l'éducation, se dégage une conception dominante partagée par les trois professionnels. Il s'agit d'une éducation reposant sur le paradigme éducationnel rationnel (Bertrand et Valois, 1999). L'éducation vise à transmettre des connaissances, des savoir-faire et des valeurs dans le but d'adopter des comportements socialement valorisés. À l'heure actuelle, ces comportements semblent marginaux. Ces savoirs, valeurs et savoir-faire semblent déterminés par les éducateurs qui se sentent investis d'une mission. Pour réaliser cette mission, ils comptent en particulier sur l'effet d'entraînement « éducatif », sur l'effet de stimulation des uns sur les autres. Cet effet d'entraînement est soit engendré par l'équipe Éco-quartier qui montre l'exemple aux citoyens du quartier en matière d'environnement, soit stimulé par des citoyens sur d'autres citoyens. Il s'agit alors de créer une masse critique afin que certains comportements deviennent socialement valorisés. Les rapports d'éducation ne sont pas tous envisagés de la même façon par les trois professionnels même si la relation de personne à personne est essentielle. Par exemple, l'un des professionnels privilégie un

rapport de « domination », un rapport d'enseignement. Il y a un certain déséquilibre dans la relation éducateur/apprenant où l'éducateur joue un rôle clé. Un autre des professionnels privilégie quant à lui la discussion, les échanges pour éduquer. Il apparaît alors que les trois professionnels du groupe Éco-quartier possèdent une seconde conception de l'éducation, complémentaire à leur conception rationnelle dominante. Ainsi, le premier professionnel possède aussi une conception humaniste de l'éducation surtout lorsqu'il souligne que la finalité de l'éducation est aussi le développement de la personne et son autonomisation (Bertrand et Valois, 1999). Le second professionnel, cherche quant à lui à créer un dialogue de savoirs, d'opinions, et de valeurs avec les apprenants, ce qui nous permet de penser qu'il possède aussi une vision de l'éducation de type socio-interactionnel (Bertrand et Valois, 1999). Enfin, le troisième professionnel insiste sur le matériel servant de support à son intervention, en particulier un soutien législatif et coercitif, qui font penser à des éléments du paradigme technosystémique (Bertrand et Valois, 1999).

Les représentations dominantes de l'ERE des trois professionnels analysées du point de vue de la typologie de Lucas (1980-1981) sont orientées sur l'éducation « au sujet de » et « pour » l'environnement. L'un des trois professionnels insiste également sur la relation à l'environnement du point de vue des valeurs. En résumé, l'ERE est un processus d'éducation très personnalisé qui doit stimuler un effet d'entraînement des uns sur les autres et qui doit provoquer l'*empowerment* de la population. Cette dernière caractéristique peut être mise en évidence comme une dimension d'éducation communautaire que l'on retrouve spécifiquement pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Tel que déjà signalé, dans les visions de l'ERE présentées par les trois professionnels en charge des deux pratiques éducatives approfondies, la perspective environnementale de l'ERE domine (Sauvé, 1997).

Travailler au sein d'une organisation communautaire influence beaucoup les interventions éducatives des professionnels qui en ont en charge. Plus qu'un contexte se dégage une « approche sociale et communautaire » dans le travail quotidien des professionnels. Ces

derniers interviennent auprès d'une communauté de lieu, c'est-à-dire résidant sur le district Peter-McGill, qui présente des « sous-communautés », pouvant à l'occasion constituer des groupes cibles spécifiques pour le groupe Éco-quartier. Cette communauté est porteuse d'un pouvoir potentiel en matière d'environnement, pour le moment peu valorisé. Une conscience à la fois sociale, communautaire et environnementale demeure à développer chez les citoyens. Ayant une connaissance fine et locale du territoire (des points de vue humain, physique et communautaire), le groupe Éco-quartier contribue aussi à animer la vie sociale et communautaire de son territoire, en particulier en travaillant de concert avec les autres groupes communautaires du quartier. La création de collaborations et de partenariats est au cœur du développement de projets et de nouvelles initiatives pour les gens du quartier. Enfin, un groupe communautaire comme celui de l'Éco-quartier est envisagé par ses professionnels comme une structure militante et engagée, empreinte de valeurs démocratiques et non-hiérarchiques.

L'adulte est aussi placé au cœur de la pratique éducative. Il est envisagé comme membre d'une communauté de quartier qui tend à devenir un acteur social en participant à l'amélioration de la qualité de l'environnement, local et planétaire, en s'impliquant dans la revendication de choix environnementaux, économiques et politiques qui concernent son quotidien, présent et futur.

La relation Homme – Nature a été à plusieurs reprises conceptualisées par les professionnels du groupe Éco-quartier. L'Homme ferait partie de la Nature. Cette relation sert de fondement au développement d'une éthique de l'environnement où les questions environnementales sont privilégiées par rapport aux questions économiques.

La nécessité pour le groupe Éco-quartier de réaliser des actions de gestion environnementale en lien avec les responsabilités de la Ville de Montréal, est également soulignée.

Enfin, la notion de développement durable est effleurée. Il s'agirait d'une idéologie prometteuse, définit tel le rapport Brundtland (1989) : générer un développement qui n'entrave pas celui des générations futures. Aucun questionnement critique n'est formulé vis à vis de ce concept aux multiples interprétations.

Considérés dans leur ensemble (voir figure 19), l'analyse des repères conceptuels fondant l'intervention du groupe Éco-quartier Peter-McGill, permet de dégager plusieurs îlots conceptuels. Un premier îlot conceptuel est constitué de l'éducation relative à l'environnement auquel les professionnels du groupe Éco-quartier associent des préoccupations de gestion de l'environnement municipal, de développement dit « durable » et d'éthique (développer des valeurs environnementales). L'éducation relative à l'environnement est envisagée, nous l'avons souligné, dans une perspective environnementale.

Un second îlot est celui de l'action communautaire dans le sens où Lamoureux et ses collaborateurs l'entendent (2002). Ayant une visée de transformation sociale, l'action communautaire regroupe diverses activités, des pratiques d'éducation communautaire (précisons que l'auteur les nomme pour sa part « actions d'éducation populaire ») et des interventions communautaires (sociale, culturelle et économique des communautés). Le réseautage du milieu et l'animation de la vie communautaire, font partie des mandats communautaires du groupe Éco-quartier Peter-McGill.

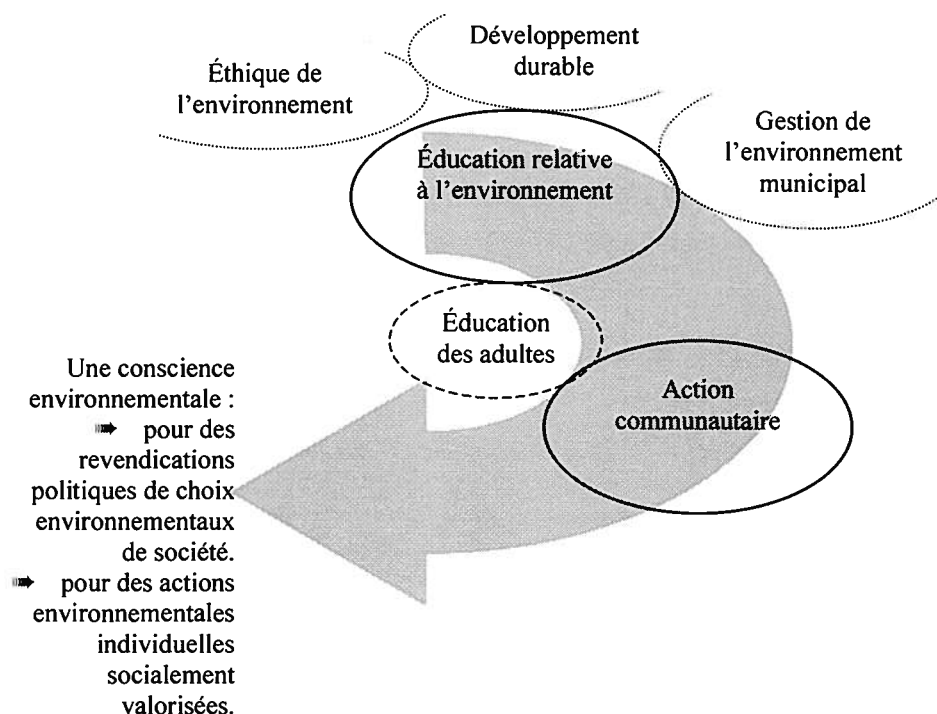


Figure 19. Repères conceptuels du groupe Éco-quartier Peter-McGill

Un dernier îlot conceptuel très succinctement effleuré par les professionnels du groupe Éco-quartier est celui de l'éducation des adultes. Il s'agit d'un processus très personnalisé, qui se déroule en contexte non formel et qui conçoit l'adulte comme un acteur social. Une telle éducation peut faire appel ou non à un éducateur. Nous constatons d'abord que ce contexte non formel associé au peu de reconnaissance des pratiques éducatives qui y sont développées, suscite une sorte de malaise chez les professionnels du groupe Éco-quartier. Nous constatons également que l'approche personnalisée de l'éducation des adultes, peut constituer tout un défi face au mandat de rejoindre au moins une fois par an chaque résidant du district desservi (exigence du Programme Éco-quartier).

Ces différents îlots connectés ensemble nous permettent de mettre en évidence un processus mis en œuvre auprès des citoyens visant le développement d'une conscience environnementale qui se manifeste de deux manières : des actions environnementales individuelles socialement valorisées et la revendication politique de choix environnementaux pour la société.

6.2.4. Analyse de l'atelier d'initiation au lombricompostage

L'atelier d'initiation au lombricompostage repose sur une stratégie générale d'intervention, celle de l'atelier pédagogique ou atelier éducatif, dirigé ou autonome. Dans le cas de l'atelier d'initiation au lombricompostage, il s'agit d'un atelier dirigé par l'animateur du groupe Éco-quartier. Cette formule pédagogique selon l'expression de Tournier et coll. (1978) est un type d'organisation qui s'appuie le plus souvent sur le travail en équipe et l'interaction entre les participants en vue de réaliser une tâche spécifique. Il fait appel à une pédagogie dite « communautaire » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1967) où la participation engagée des apprenants est favorisée par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage collectif (Tournier et coll., 1978). L'atelier pédagogique véhicule le plus souvent l'idée d'une mise en pratique très concrète du sujet abordé. Il peut s'agir d'ateliers fondés sur la créativité des participants. Habituellement, l'atelier pédagogique n'est pas complet en lui-même, il fait partie d'un projet pédagogique plus vaste.

Dans le cas de l'atelier d'initiation au lombricompostage, la formule « atelier pédagogique » donne un cadre structuré à l'animation du groupe Éco-quartier visant une initiation au lombricompostage. Un tel atelier semble adapté au public ciblé : des citoyens conscientisés et motivés à aller de l'avant, qui sauront faire preuve d'une certaine autonomie lors de la phase « mise en pratique » des ateliers. Il y aurait peut-être eu lieu de situer un tel atelier à l'intérieur d'un projet plus vaste, donnant plus de sens à ce dernier. L'atelier d'initiation au lombricompostage s'inscrit dans une démarche globale de gestion de projets qui rend mieux

compte de la double identité, chargé de projets et éducateur, portée par le professionnel de l'équipe Éco-quartier en charge de l'atelier d'initiation au lombricompostage.

Cet atelier est organisé selon neuf principales séquences (voir figure 20), cherchant à répondre aux objectifs éducatifs suivants : 1) situer la pratique quotidienne du lombricompostage dans le contexte plus vaste de problématiques socio-environnementales liées à la gestion des matières résiduelles domestiques ; 2) Prendre conscience de la pertinence environnementale du lombricompostage et s'engager dans la pratique du lombricompostage domestique ; 3) comprendre ce qu'est le compost ; 4) apprendre la technique du lombricompostage de façon à être autonome dès le retour à la maison des participants en possession de leur compostière ; 5) et apprendre à valoriser le compost dans les activités de jardinage extérieur et intérieur.

Les séquences planifiées de cet atelier incluent dès le début la pérennisation de celui-ci mais en revanche omettent d'intégrer une évaluation continue et globale de l'activité. Il s'agit là d'un projet bien réseauté dans son milieu pour assurer son meilleur développement possible, que ce soit au niveau local, municipal et provincial. Soulignons que les ateliers peuvent néanmoins être jugés coûteux (25\$) pour une tranche importante de la population du district dont les conditions économiques sont précaires. Cette dimension pécuniaire peut donc constituer un frein à la participation des résidents du quartier aux ateliers d'initiation au lombricompostage.

Notre analyse des approches éducatives privilégiées dans le cadre de l'atelier d'initiation au lombricompostage comprend deux volets : 1) une analyse de l'atelier d'initiation au lombricompostage au regard du modèle systémique de la situation éducative développé par Legendre (1983) ; 2) une analyse de l'atelier d'initiation au lombricompostage au regard des multiples approches éducatives répertoriées, en particulier dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, Villemagne, et Orellana, 2003 ; Sauvé, 1997).

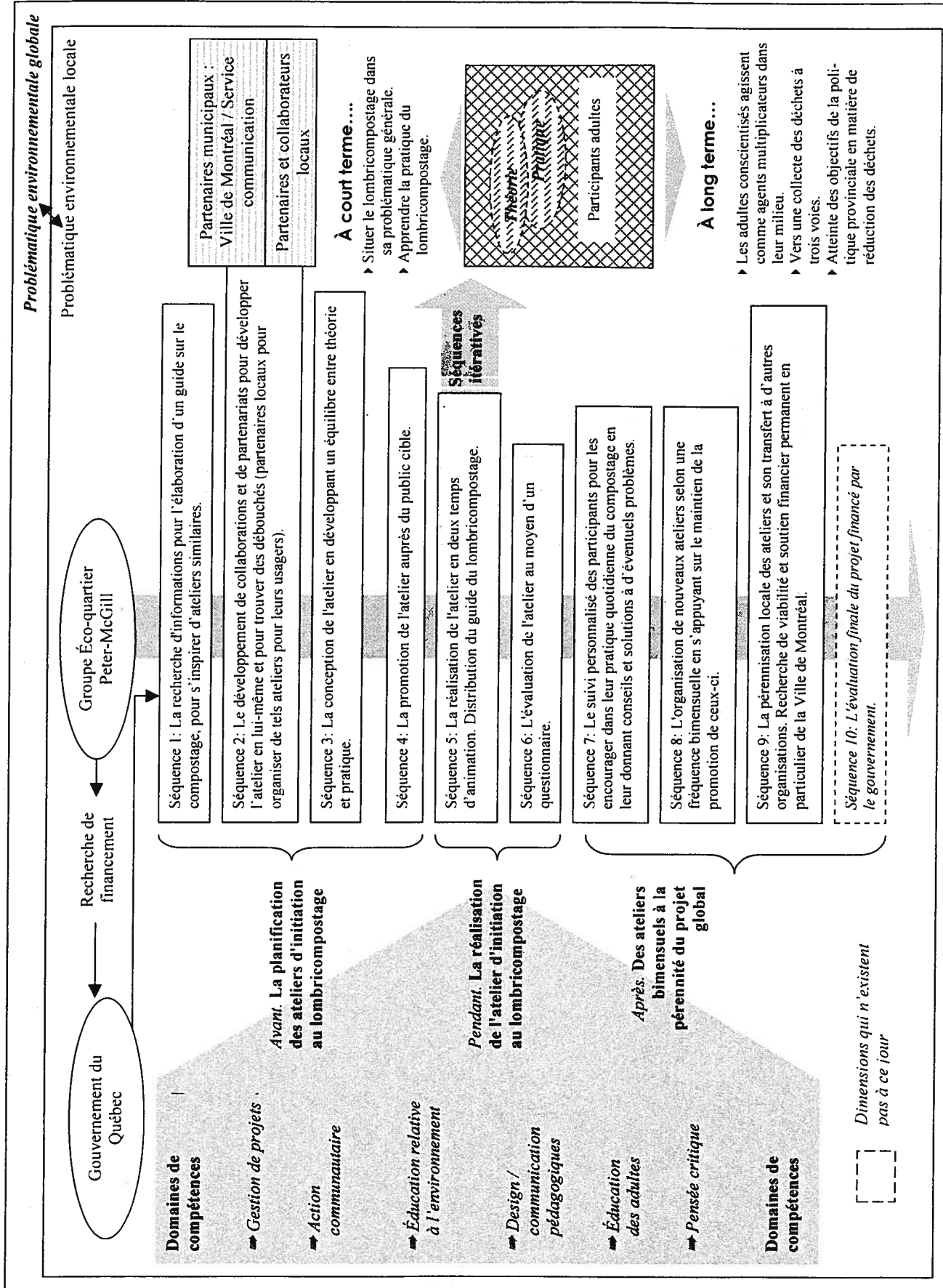


Figure 20. Modélisation de l'atelier d'initiation au lombricompostage

Au regard du modèle systémique de la situation éducative proposé par Legendre (1983), il semble que la relation d'enseignement (transmission de savoirs) soit privilégiée en début d'animation lors de la présentation dite « théorique » par l'animateur des problématiques socio-environnementales globales et locales qui concernent le lombricompostage. La relation d'enseignement laisse place dans le second temps de l'animation à la relation d'apprentissage, soit entre les participants et l'objet d'apprentissage. L'animateur s'attarde à développer cette relation par le développement de savoir-faire en matière de compostage domestique.

Plusieurs approches éducatives ont été privilégiées par l'animateur du groupe Éco-quartier Peter-McGill dans le cadre de cet atelier. L'animateur fait d'abord appel à une approche centrée sur l'objet d'apprentissage, soit l'approche cognitive. Il fait ensuite appel à trois approches centrées sur la relation d'apprentissage. Ce sont les approches systémique, expérientielle et coopérative.

L'approche cognitive est sollicitée lorsque l'animateur s'attache à transmettre des savoirs généraux et techniques concernant le compostage. Il s'attache aussi à transmettre des informations concrètes et actuelles sur les problématiques d'environnement associées à la pratique du lombricompostage. Ces informations visent à motiver des changements de comportement (ce qui laisse aussi supposer une conception parfois behavioriste de l'éducation).

L'approche systémique constitue l'approche globale choisie pour la réalisation de l'atelier, ce qui est cohérent avec une conception systémique de l'environnement portée par l'animateur. Cette approche systémique vise à établir les relations entre le lombricompostage et d'une part le cycle des matières, et d'autre part les problématiques locales et globales socio-environnementales rattachées au lombricompostage.

L'approche expérientielle caractérise également l'atelier d'initiation au lombricompostage en particulier par la mise en situation des participants lors de la fabrication d'une

lombricompostière et lors de la récolte du compost durant l'atelier. Cette approche est privilégiée dans la seconde partie de l'atelier.

L'approche coopérative est utilisée de manière ponctuelle dans l'atelier lors de la fabrication en petits groupes des compostières.

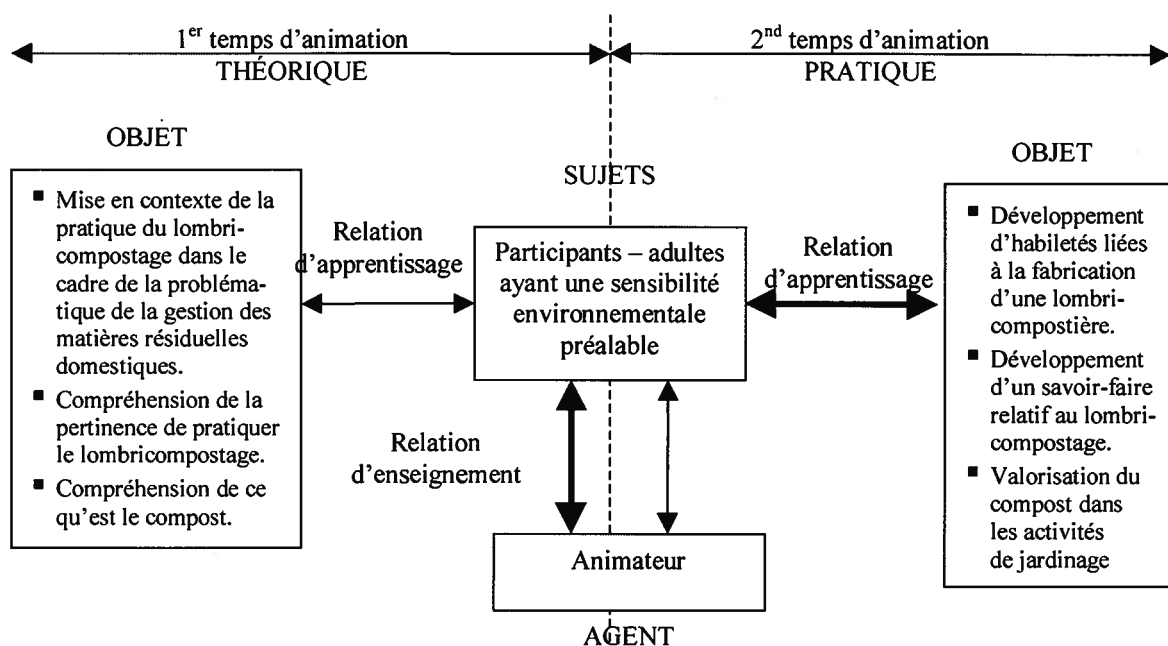


Figure 21. Modélisation de la situation éducative - Atelier d'initiation au lombricompostage

Plusieurs domaines de compétence utilisés pour le développement de l'atelier d'initiation au lombricompostage (de sa planification à sa pérennisation en passant par la réalisation bimensuelle des ateliers eux-mêmes) ont été identifiés.

D'abord, la gestion de projets est une compétence très importante au moment de cette recherche. Le chargé de projet a encore réalisé peu d'ateliers. Une démarche de gestion de projets, nous l'avons souligné, est adoptée pour le développement des ateliers d'initiation au lombricompostage.

Une compétence relative à l'action communautaire consiste à être capable de créer des collaborations et des partenariats favorables au développement et à la pérennisation du projet. Cette capacité repose sur des qualités relationnelles propres au chargé de projet, et sur sa connaissance des acteurs utiles à son projet.

L'éducation relative à l'environnement dans l'esprit d'une éducation au sujet de et pour l'environnement est un domaine de compétence jouant un rôle important. La maîtrise par l'animateur d'informations diversifiées transmises de façon vulgarisée apparaît également une dimension fondamentale de l'éducation relative à l'environnement. Une compétence spécifique en communication / design pédagogique (conception d'outils d'information, de sensibilisation et d'éducation, choix de stratégies de communication) a également été identifiée.

L'éducation des adultes est pour sa part, un domaine de compétence implicite et non conscientisé dans le discours de l'animateur. Elle influence pourtant la manière dont les ateliers sont conçus, organisés et médiatisés.

Le chargé de projet insiste aussi sur la nécessité de détenir un esprit critique, utile à divers moments du développement de l'atelier d'initiation au lombricompostage. De nombreuses attitudes ainsi que des savoir-faire propres au chargé de projet ont été mis en évidence par ce dernier. Ouvert d'esprit, le chargé de projet met globalement l'accent sur sa capacité à gérer les relations humaines. Il se dit habile à créer des liens interpersonnels et des rapports de confiance. Il sait également donner envie aux autres de travailler avec lui. Enfin, le chargé de projet considère qu'il fait preuve de souplesse dans l'animation des ateliers d'initiation au lombricompostage.

6.2.5. Analyse de la campagne « propreté » du centre-ville

Cette seconde pratique d'éducation relative à l'environnement caractérisée avec l'aide du groupe Éco-quartier Peter-McGill repose sur une stratégie générale de communication : la campagne. Une telle stratégie est souvent utilisée à des fins de sensibilisation et de mobilisation (Collet, 2004, p. 517). Dans le cas qui nous concerne, la campagne « propreté » du centre-ville, il s'agit même d'une campagne que nous pourrions qualifier d'intérêt public menée pour le compte d'une collectivité avec l'aide d'un partenaire communautaire. Or Collet (2004) souligne qu'une campagne « propreté » (comme pour toute campagne de mobilisation citoyenne) devrait reposer sur plusieurs axes de développement complémentaires. 1) En effet, à partir d'un diagnostic initial de la situation, le premier axe de la campagne devrait d'abord s'intéresser à la caractérisation des opinions relatives à plusieurs points : la dévalorisation de la malpropreté et des gestes négligents ; le développement d'une image et d'une notoriété de la ville comme acteur dynamique de cette problématique ; le développement de l'appartenance des citoyens à une ville propre. 2) Un second axe de l'ordre de l'incitation devrait inviter les citoyens à passer à l'action. Des actions concrètes prises en charge par la Ville (par exemple, le fleurissement, l'augmentation du nombre de poubelles) et aussi des actions d'éducation développées avec l'aide des partenaires éducatifs locaux des milieux ciblés, seraient également à planifier en complément des différents choix de communication. Une tel type de campagne est très fréquemment mis en œuvre par les municipalités. Nous avons recensé de multiples initiatives municipales similaires en Europe et au Maghreb pour sensibiliser les citoyens aux questions de propreté urbaine de l'espace public liées à des pratiques non citoyennes (par exemples, déjections canines sur les trottoirs et dans les parcs urbains ou encore, dépôts sauvages d'ordures dans les rues et les ruelles).

Dans le cas de la campagne « propreté » du centre-ville de Montréal, il est constaté que seules les mesures éducatives complémentaires ont été prises. Les autres dimensions relevant d'un véritable campagne « propreté » sont absentes et n'apportent ainsi aucun soutien ni support au travail très ciblé d'information et de sensibilisation du groupe Éco-quartier Peter-McGill. Le diagnostic ainsi que les propositions de réorientations de la campagne

« propreté » adressés par le groupe Éco-quartier à la Ville de Montréal, sont donc fondés et pertinents.

Cette campagne « propreté » du centre-ville, nous l'avons signalé, a fait l'objet de tensions entre les deux principaux partenaires, la Ville de Montréal et le groupe Éco-quartier Peter-McGill. Dans ce contexte deux catégories d'objectifs ont été identifiés : des objectifs définis initialement par la Ville de Montréal et des objectifs réajustés par le groupe Éco-quartier en fonction de son diagnostic de terrain et de ce que devrait être une campagne d'intérêt public (voir tableau 3). Le problème de cette campagne réside donc dans l'absence de consensus relativement à ces objectifs. La Ville de Montréal via son élue municipale propose une campagne d'information très ciblée priorisant la rencontre en porte-à-porte des commerçants et la sensibilisation d'envergure qui témoignerait notamment de l'engagement politique de la Ville en matière de propreté au centre-ville mais aussi sur l'ensemble du territoire montréalais. La situation semble alors pour le moins paradoxale. Les objectifs ciblés par la Ville de Montréal correspondent au mandat d'une organisation communautaire comme celui du groupe Éco-quartier. À l'inverse, les objectifs poursuivis par le groupe Éco-quartier Peter-McGill relèvent de compétences municipales. Au lieu de les voir opposés, ces deux types d'objectifs peuvent plutôt être envisagés dans une perspective complémentaire couvrant alors les différentes facettes d'une campagne qui serait menée de façon efficiente. Il apparaît alors que chaque partenaire se fait le miroir des responsabilités de l'autre.

Tableau 3. Les objectifs de la campagne « propreté » du centre-ville

Campagne « propreté » du centre-ville	
<i>Objectifs de la Ville de Montréal</i>	<i>Objectifs du groupe Éco-quartier Peter-McGill</i>
▪ Informer et sensibiliser les 700 commerçants du centre-ville relativement à la réglementation municipale qu'ils doivent respecter en matière de gestion des déchets, de collecte sélective et de propreté ▪ Conseiller les commerçants afin de favoriser l'adoption de pratiques conformes à cette réglementation, en particulier la participation au recyclage ▪ Développer un réseau de rapporteurs pour aider le groupe Éco-quartier à identifier les points problématiques en matière de propreté au centre-ville et suivre leur évolution une fois rencontrés les commerçants à l'origine des problèmes ▪ Trouver des solutions efficaces au traitement des problèmes de propreté, grâce à des collaborations entre le groupe Éco-quartier et l'arrondissement Ville-Marie ▪ Proposer des aménagements urbains dissuasifs ▪ Organiser un forum public sur la propreté au centre-ville ▪ Sensibiliser les étudiants universitaires du district aux problématiques de malpropreté locales	▪ Développer une campagne de communication sur la propreté à l'attention des commerçants du centre ville mais aussi des résidents et des visiteurs du quartier ▪ Montrer les comportements socialement valorisés en matière de propreté à travers l'engagement exemplaire des élus municipaux ▪ Informer les citoyens (commerçants, résidents, visiteurs du centre-ville) des comportements individuels et collectifs valorisés socialement dans le cadre de la gestion des déchets et de la participation à la collecte sélective, que ce soit à la maison, au travail ou dans les espaces publics ▪ Transmettre des connaissances et des informations au sujet de la réglementation municipale en matière de gestion des déchets, de collecte sélective et de la propreté ▪ Sanctionner les citoyens récalcitrants non respectueux de la réglementation municipale en matière de déchets et de collecte sélective ▪ Développer des valeurs de respect relatives au centre-ville de Montréal ▪ Développer un sentiment d'appartenance au centre-ville de Montréal

Neuf principales séquences ont jalonné le déroulement de la campagne « propreté » du centre-ville. Ces séquences constituent un historique de la manière dont cette campagne a été menée par les deux professionnels en charge de cette campagne (voir figure 22). L'historique de ce projet montre que la campagne « propreté » du centre-ville n'a pas réussi à prendre le virage souhaité par les membres de l'équipe du groupe Éco-quartier. En effet, après plusieurs tentatives que ce soit pour organiser des rencontres collectives ou pour diffuser des lettres

conjointes d'appel à la propreté auprès des commerçants et des citoyens, le projet est resté sensiblement le même qu'au début. Il serait possible de se questionner sur l'origine des problèmes rencontrés. Nous les formulons sous forme d'interrogations. Le projet redéfini par le groupe Éco-quartier était-il d'envergure trop importante au regard des ambitions initiales de la Ville de Montréal ? Les modifications suggérées par le groupe Éco-quartier proposaient-elles des transformations trop « radicales » pour la Ville de Montréal compte tenu de ses intentions initiales ? Nous pensons à la multiplicité des remises en question formulées par le groupe Éco-quartier dans le rapport d'avancement sur la campagne « propreté » du centre-ville communiqué à la Ville de Montréal qui demande clairement et simplement des remaniements de réglementation municipale et l'affectation de budgets pour des inspecteurs. Il faut aussi se demander si la prise de leadership de l'Éco-quartier n'a pas provoqué un sentiment d'insécurité ou d'insatisfaction lié à la perte de contrôle du projet initialement commandité par la partie politique de la Ville de Montréal. Était-il donc stratégique de la part du groupe Éco-quartier de formuler un scénario aussi éloigné du premier mandat ? N'aurait-il pas fallu proposer différents scénarios alternatifs afin de ne pas « froisser » les partenaires politiques du projet directement ciblés dans le rapport comme faisant partie du problème de propreté. L'attitude des deux membres de l'équipe du groupe Éco-quartier responsables de la campagne « propreté » est en tout cas cohérente avec le rôle militant dont ils se sentent investis. Ils ont, nous croyons, provoqué une « confrontation diffuse » avec leur principal partenaire et bailleur de fonds. Nous soulignons pourtant l'effort louable et justifié de traiter en profondeur cette question de propreté cruciale au centre-ville de Montréal plutôt que de mener un projet très « superficiel » et « peu efficient » au regard de leur diagnostic.

Enfin, un dernier point à souligner dans ce projet est celui du peu de considération faite à la dimension éducative du projet par les deux professionnels du groupe Éco-quartier dans leur choix d'intervention, préférant en particulier des mesures coercitives ou plus largement des mesures associées à la gestion de l'environnement municipal.

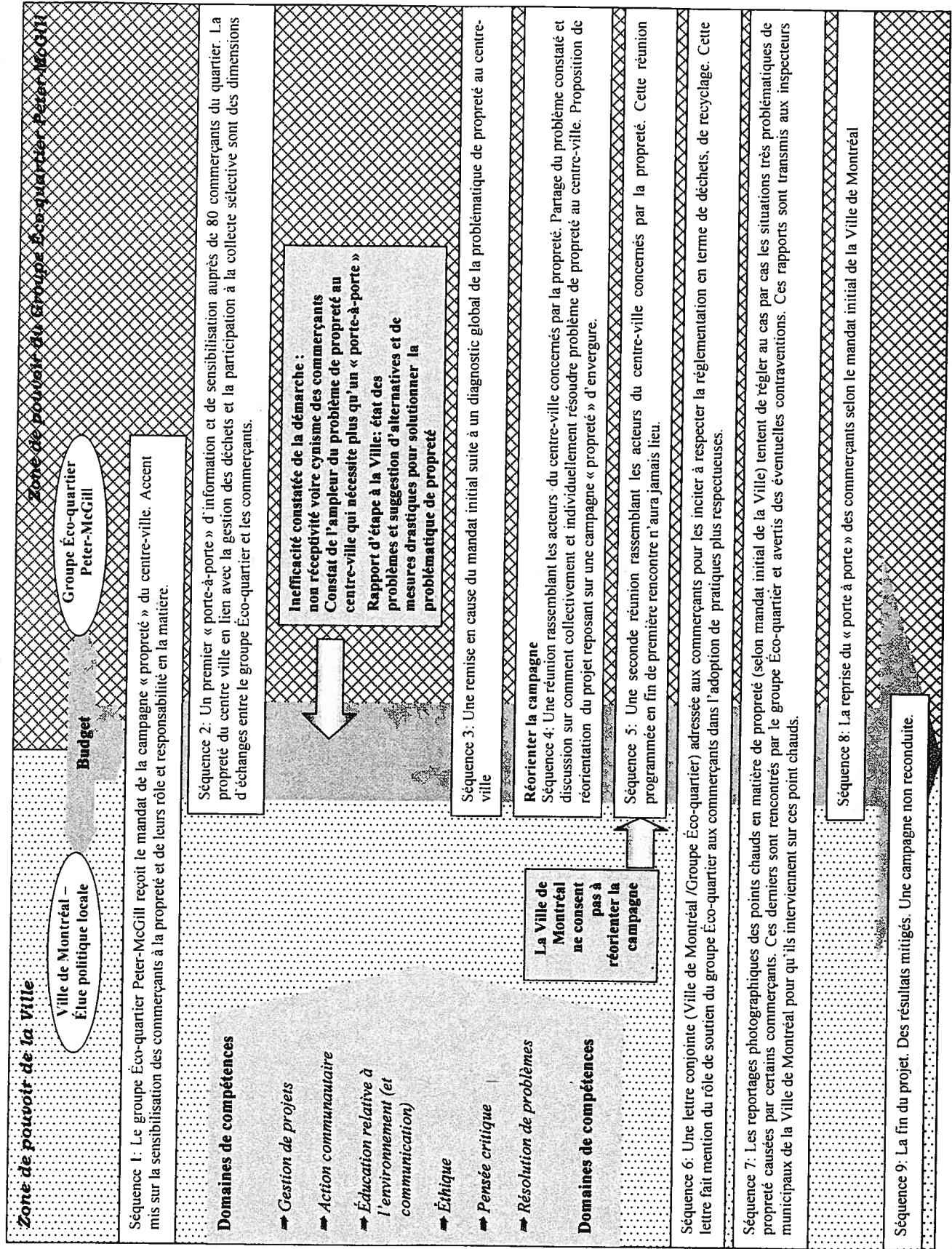


Figure 22. Modélisation de la campagne « propreté » du centre-ville

Nous proposons maintenant une analyse des approches éducatives privilégiées dans le cadre de la campagne « propreté » du centre-ville. Cette analyse comprend deux volets : 1) une analyse de la campagne « propreté » du centre-ville au regard du modèle systémique de la situation éducative développé par Legendre (1983) ; 2) une analyse de la campagne « propreté » du centre-ville au regard des multiples approches éducatives répertoriées, en particulier dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003 ; Sauvé, 1997).

Au regard du modèle systémique de la situation éducative proposée par Legendre (1983), deux tendances se dégagent de la campagne « propreté » du centre-ville. On observe une centration sur les experts, promoteurs de la campagne. Il s'agit pour ces experts ou « figures de proue » de montrer l'exemple aux citoyens afin de développer des comportements socialement valorisés. L'apprentissage de la propreté est fondé sur la relation d'enseignement avec ces « experts » : le changement de comportements attendu résulte 1) de l'information reçue qui, dans ce cas, conduit au respect de la réglementation via l'éducation des citoyens ; 2) de l'application de mesures coercitives.

Plusieurs approches éducatives ont été privilégiées par les deux chargés de projet de l'Éco-quartier Peter-McGill dans le cadre de cette campagne : il s'agit de deux approches centrées sur le processus d'apprentissage, soit l'approche systémique et dans une certaine mesure l'approche résolutive. Trois approches centrées sur l'objet d'apprentissage ont aussi été mises en évidence : il s'agit des approches cognitive, behavioriste, affectivo-morale.

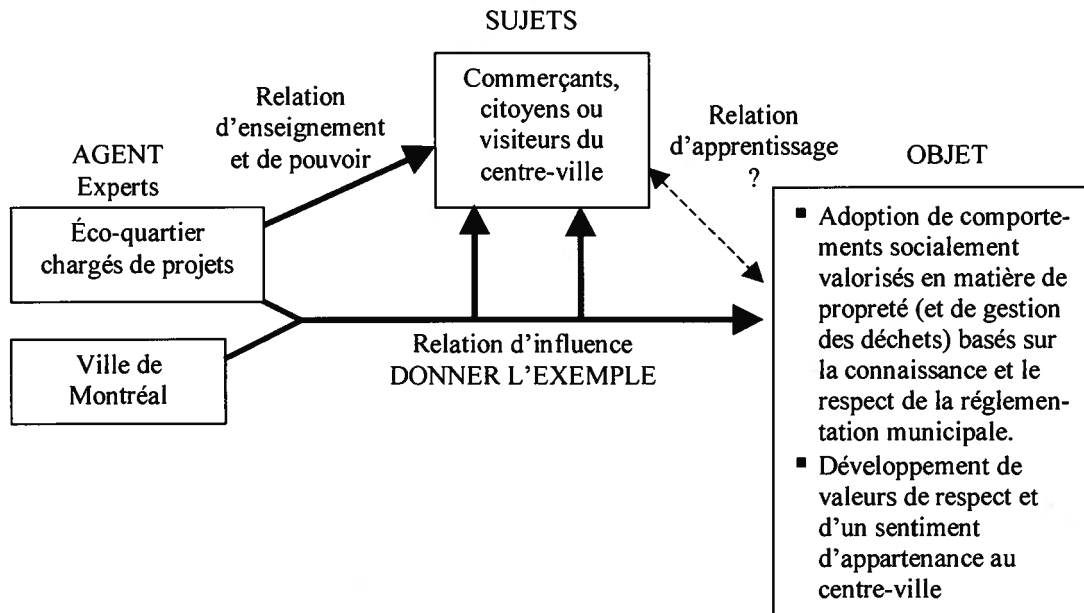


Figure 23. Modélisation de la situation éducative – Campagne « propreté » du centre-ville

L'approche systémique constitue l'approche globale choisie pour faire comprendre la problématique de la propreté au centre-ville. Cette dernière résulte en effet d'une combinaison de plusieurs facteurs qui conduisent à la dégradation de la propreté au centre-ville de Montréal. Cette approche pourrait aussi être envisagée comme faisant partie intégrante de la volonté des professionnels du groupe Éco-quartier de développer un processus global de résolution des problèmes de propreté. L'approche systémique plus globale semble néanmoins rejetée par la Ville de Montréal qui lui préfère des actions ciblées auprès des commerçants. L'approche cognitive est mise en œuvre lorsque les deux professionnels Éco-quartier souhaitent transmettre de l'information et sensibiliser les commerçants relativement aux questions de propreté dont ils sont partie prenante. Cette information concerne les problématiques du quartier et leur lien avec l'environnement ; elle concerne également des données techniques relatives à la réglementation municipale, aux horaires de collecte des ordures ou de la collecte sélective, etc. La rédaction de rapports d'information à l'attention des élus s'inscrit également dans cette approche, celle de fournir un portrait d'ensemble (diagnostic) d'un problème combinant un ensemble de sous-problèmes. L'approche behavioriste, en lien avec l'approche cognitive cherche à transmettre des informations et à sensibiliser les citoyens (commerçants, résidents, visiteurs du centre-

ville, etc.) afin de provoquer une prise de conscience et des changements de comportements, en particulier adopter des comportements socialement valorisés. L'approche affectivo-morale est ponctuellement adoptée par l'un des professionnels de l'Éco-quartier Peter-McGill. Ce dernier insiste sur la nécessité de « toucher » personnellement les gens afin que ces derniers développent des valeurs de respect de l'environnement.

Il faut enfin souligner que la ferme volonté de résolution du problème de la propreté au centre-ville de Montréal, et semble-t-il, le sentiment d'impasse résultant de la mise en œuvre de la stratégie initiale du « porte-à-porte », engagent les deux professionnels du groupe Éco-quartier sur la voie des mesures plus musclées voire coercitives auprès des commerçants et plus largement des citoyens. Faire appliquer la loi en faisant appel à des contraventions est une dimension importante des mesures concrètes qu'ils invitent la Ville de Montréal à prendre. Elles devraient être envisagées dans une perspective de complémentarité avec un programme éducatif et devraient être soigneusement dosées.

Plusieurs domaines de compétence, auxquels font appel les deux professionnels du groupe Éco-quartier en charge de la campagne « propreté » du centre-ville, ont été mis en évidence.

La gestion de projets est très importante voire dominante dans le cadre de ce projet. La réorientation de la campagne a en effet mobilisé de nombreuses dimensions de ce domaine. Le diagnostic de la situation initiale, la gestion des relations humaines et l'animation du réseau d'acteurs concernés par les questions de propreté au centre-ville sont quelques-unes de ces dimensions.

La compétence en matière d'action communautaire se manifeste quant à elle surtout dans la capacité à créer des collaborations et des partenariats, à organiser des réunions publiques, à fédérer les acteurs locaux mais aussi elle implique la connaissance du milieu, de la problématique et des acteurs concernés.

L'éducation relative à l'environnement est un domaine de compétence peu présent dans le discours des deux chargés de projet, qui sont surtout préoccupés de gestion de projets. Ils réalisent pourtant des « porte-à-porte » d'information et de sensibilisation des commerçants. Ce domaine de compétence comporte également une dimension de communication écrite ou orale par exemples la rédaction de rapports, la communication avec les élus, la rencontre des commerçants, etc.

L'éthique apparaît être à l'occasion un domaine de compétence mobilisé par les professionnels du groupe Éco-quartier. Il s'agit d'une éthique personnelle très militante et engagée en matière d'environnement. Cette éthique repose en particulier sur un profond respect de l'environnement.

Des domaines de compétence plus transversaux tels que la pensée critique et la résolution de problèmes ont également été sollicités dans le cadre de la campagne « propreté » du centre-ville.

Enfin, de nombreuses valeurs et attitudes propres aux chargés de projet sont citées par ces derniers. L'accent est globalement mis sur les valeurs et attitudes personnelles privilégiées dans le domaine de l'environnement. Les attitudes relatives à la relation établie ou à établir avec les commerçants et les citoyens en général, sont d'abord fondées sur une ouverture d'esprit. Cette dernière est toutefois rapidement remplacée par des attitudes associées à l'imposition réglementaire de pratiques conformes aux attentes municipales en raison de leur caractère urgent. Une telle situation témoigne semble-t-il d'un sentiment d'impuissance des professionnels du groupe Éco-quartier.

6.3. Bilan critique de l'étude de cas

Au terme de l'étude de cas réalisée avec et sur le groupe Éco-quartier Peter-McGill, il apparaît que les deux pratiques d'éducation relative à l'environnement caractérisées en

profondeur sont deux « initiatives » très différentes. L'une est sujette à des développements prometteurs. En effet, l'atelier d'initiation au lombricompostage apparaît bien pensé, avec des possibilités de développements ultérieurs. Il devrait néanmoins s'inscrire dans le cadre d'un programme d'éducation cohérent avec la problématique des « 3R » de Montréal. L'autre initiative, la campagne « propreté » du centre-ville a pour sa part souffert de tensions et de divergences d'orientation entre le groupe Éco-quartier Peter-McGill et la Ville de Montréal, ce qui engendre un bilan très mitigé. Une telle situation puise ses racines à la confluence de plusieurs dimensions du projet : un partenariat où des rapports de pouvoir se font sentir entre les deux partenaires ; une position militante et revendicatrice du groupe Éco-quartier peu favorable à une relation partenariale harmonieuse et au dialogue ; un projet initial et un financement très limité au regard de l'ampleur de la problématique de propreté au centre-ville. Nous constatons également que la dimension éducative du projet de campagne « propreté » du centre-ville est quelque peu occultée en raison de la complexité de la situation. Une campagne plus vaste d'intérêt public aurait sans doute eu un impact plus significatif sur la problématique en jeu. Toutefois, un tel projet requerrait un investissement financier et humain bien différent de celui qui a pris forme dans le cadre du projet analysé.

Nous constatons que ces deux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire adoptent une approche systémique de l'environnement. Elles s'inscrivent dans une perspective environnementale de l'éducation relative à l'environnement. Pour l'atelier d'initiation au lombricompostage, une autre tendance se dégage : celle d'inscrire l'atelier dans une optique de vulgarisation scientifique. Quant à la campagne « propreté » du centre-ville, une approche de résolution de problème est aussi mise en évidence. Cette résolution de problème s'inscrit dans une optique de gestion municipale de l'environnement.

Il est important de rappeler les « tensions » mises en évidence relativement aux différentes conceptions de la mission du groupe Éco-quartier énoncées par ses membres ; certains membres de l'équipe professionnelle privilégient une vision environnementale et militante du groupe Éco-quartier ; d'autres perçoivent cette mission comme étant essentiellement reliée au domaine de l'éducation relative à l'environnement. Nous formulons plusieurs hypothèses pour expliquer une telle situation : 1) une conjoncture peu favorable aux échanges entre le

coordonnateur, seul membre permanent et les membres temporaires de l'équipe professionnelle; 2) une certaine inexpérience en éducation des membres « temporaires » de l'équipe du groupe Éco-quartier. Il en résulte un certain manque d'intérêt pour l'éducation relative à l'environnement, domaine d'expertise jugé peu approprié dans le cadre de la campagne « propreté » du centre-ville, au regard de l'urgence ressentie des changements à effectuer et du peu de collaboration estimée des citoyens.

Différents domaines de compétence sont interpellés par les professionnels du groupe Éco-quartier Peter-McGill. Il s'agit de la gestion de projets et d'organisations, de l'éducation relative à l'environnement en lien avec la communication /design pédagogique, de l'action communautaire, de la résolution de problèmes, de la pensée critique et de l'éthique. Le profil de compétences du groupe Éco-quartier apparaît moins diversifié que ceux des autres groupes Éco-quartier, ce qui peut dépendre des types de projets explorés.

Au cours de cette recherche, menée avec la collaboration du groupe Éco-quartier Peter-McGill, différents changements au sein de l'équipe ont engendré une communication et un travail quelque peu chaotiques avec la chercheuse. Des absences ou des départs au sein de l'équipe ont nécessité des adaptations. Il a été ainsi difficile de réaliser les différentes étapes de l'étude de cas telle que planifiée initialement. Le contexte du groupe Éco-quartier a donc été moins favorable à la construction d'une relation de complicité et d'échange sur le projet de recherche, que pour les deux autres études de cas.

CHAPITRE VII

ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

*Demain ne sera pas comme hier,
il sera nouveau et dépendra de nous.
Il est moins à découvrir qu'à inventer.*

Gaston Berger

*Le faire n'a de sens
que s'il est accompagné du souci de se faire
et ce souci à son tour n'a de sens
que s'il est éclairé et nourri par la contemplation.*

Aristote

Dans ce chapitre, nous abordons l'étude de cas multiples consistant en l'analyse croisée des trois études de cas réalisées avec les groupes Éco-quartier Parc Extension, Pro-Vert Sud-Ouest et Peter-McGill (chapitres IV, V et VI). Cette étude de cas multiples poursuit un double objectif :

- Mettre en évidence les principales dimensions qui favorisent une compréhension d'ensemble de l'intervention éducative et communautaire des trois groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier.
- Dégager les principes clés d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développée en milieu urbain dans le cadre particulier du Programme Éco-quartier. Ces principes sont examinés à la lumière du cadre théorique de cette recherche (chapitre III).

Ainsi, au cours de ce chapitre, nous examinons d'abord l'évolution du Programme Éco-quartier, mettant en évidence les modalités de son appropriation par les trois groupes communautaires collaborant à cette recherche. Nous discutons ensuite du contexte de mise en œuvre du Programme Éco-quartier : a) le contexte urbain montréalais présente certaines particularités qui méritent attention ; b) le développement de relations partenariales semble constituer une approche d'intervention privilégiée par les groupes Éco-quartier. Les caractéristiques des équipes professionnelles des groupes Éco-quartier, leur dynamique, leurs identités professionnelles et leurs compétences, sont enfin analysées. Pour terminer, les principes clés d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain dans le cadre du Programme Éco-quartier sont présentés et discutés, mettant en lumière ceux qui offrent une résonance avec le cadre théorique de cette recherche ou qui l'enrichissent. Ces observations seront utiles pour formuler au chapitre VIII de cette recherche, une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

7.1. Le Programme Éco-quartier de Montréal en évolution : de sa définition municipale à son appropriation communautaire

Depuis sa création en 1995, le Programme Éco-quartier a connu de nombreuses évolutions. En 1995, sa mission était de promouvoir le recyclage, la propreté et l'embellissement. La nature en ville n'était pas encore un volet d'intervention intégré au Programme (Ville de Montréal, 1995).

Depuis 1998, le Programme Éco-quartier est axé sur l'écocivisme (Ville de Montréal, 2001d). Il a en effet pour but de « promouvoir l'écocivisme dans les habitudes de vie des Montréalais en vue d'améliorer leur milieu de vie par des actions environnementales ciblées ». Les groupes Éco-quartier, à qui le Programme est confié, doivent induire « des changements d'attitudes et de comportements [qui sont] préalables à la prise en charge du milieu » par les gens qui l'habitent (Ville de Montréal, 2001d). Les groupes Éco-quartier doivent aussi promouvoir l'ensemble des programmes verts de la Ville de Montréal. L'éducation relative à l'environnement ne figure pas de façon explicite dans le mandat du Programme Éco-quartier. On y décèle par ailleurs une tendance behavioriste dans l'approche des citoyens, tendance

que l'on ne retrouve pas de manière généralisée chez les collaborateurs de la recherche.

Pourtant en 2001-2002, lors de l'élaboration d'une proposition de cadre conceptuel du Programme Éco-quartier (Villemagne, 2002) afin de lui donner des assises théoriques plus solides²⁷, la nécessité de l'inscrire dans une telle perspective a été énoncée par les responsables municipaux du Programme²⁸, et ce d'autant plus que les groupes Éco-quartier se réclament également d'un tel champ. Le RESEQ (Regroupement des services Éco-quartier²⁹) précise d'ailleurs qu'il rassemble : « des organismes sans but lucratif (...) promoteurs du Programme Éco-quartier de la Ville de Montréal (...) [qui] œuvrent à l'amélioration de la qualité de vie des citoyens en intervenant dans le domaine de l'éducation populaire en environnement » (Mercier et Thibault, 2003, p. 1), ou « éducation populaire relative à l'environnement » (Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest, 2004). Les trois groupes Éco-quartier collaborant à la recherche caractérisent leur mission en fonction de l'éducation relative à l'environnement. Le tableau 4 (pages suivantes) présente la mission d'ERE de chacun des groupes Éco-quartier, mais aussi leurs repères conceptuels et leurs visées d'intervention reliés à l'éducation relative à l'environnement. Toutefois, comme nous le verrons ci-après, les professionnels des groupes Éco-quartier ne sont pas forcément préparés à une telle mission d'éducation relative à l'environnement (les profils académiques et professionnels des équipes Éco-quartier mettent en évidence cet état de fait). Par ailleurs, si la notion d'écocivisme est un mot-clé au niveau du discours municipal pour définir le Programme, les groupes Éco-quartier ayant collaboré à cette recherche y font peu allusion.

²⁷ Selon les professionnels consultés, en charge du développement initial du Programme Éco-quartier, ce dernier a été défini dans un contexte politique d'urgence sans autre précision qu'un ensemble d'activités et de domaines spécifiques d'intervention (Villemagne, 2002).

²⁸ Les remaniements consécutifs à la fusion municipale ont impliqué un transfert de pouvoir du Programme Éco-quartier de la direction centrale aux arrondissements. Les responsables de 2001-2002, n'ont donc plus les mêmes fonctions vis à vis d'un tel Programme.

²⁹ En 2004, 21 groupes Éco-quartier sont membres du RESEQ.

Tableau 4. Caractérisation comparée des trois groupes Éco-quartier

	Groupe Éco-quartier Parc Extension	Groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest	Groupe Éco-quartier Peter-McGill
<i>Milieu d'intervention</i>	■ Un district multiculturel caractérisé par des problématiques de grande pauvreté et de précarité de la population. ■ Un faible niveau d'éducation. ■ Une importante mobilité géographique des résidents.	■ Deux districts dont l'un est plus défavorisé que l'autre. ■ La population est globalement peu mobile. ■ Un faible pourcentage d'immigrants récents. ■ Un processus de gentrification est en cours. Se côtoient une population pauvre et moins éduquée et une population mieux éduquée et mieux nantie.	■ Un district densément peuplé et urbanisé, celui du centre-ville de Montréal. ■ La population résidente partage le centre-ville avec de nombreux commerçants, visiteurs et employés de bureaux. ■ Deux populations se côtoient, l'une très riche, l'autre pauvre. Haut niveau général de scolarité et grande mobilité (nouveaux arrivants et étudiants).
<i>Problématiques locales</i>	■ Problématique sociale : pauvreté, précarité et multiculturalité de la population. ■ Problématiques environnementales : problèmes de déchets, de salubrité et de propreté. ■ Problématiques éducationnelles : importance de favoriser une prise de conscience des pratiques environnementales socialement valorisées au Québec, en lien avec des problématiques de santé et de communication interculturelle. ■ Problématique culturelle : les référents culturels de certains groupes ethniques sont très éloignés de ceux de la culture québécoise.	■ Problématique sociale : quelques secteurs de pauvreté. ■ Problématiques environnementales reliées à la pauvreté : médiocre qualité de l'environnement associée à des secteurs de pauvreté. ■ Problématiques éducationnelles : plusieurs publics visés en fonction de leur niveau d'éducation et de leurs attentes. Importance de créer une ouverture d'esprit aux questions d'environnement du milieu de vie, de développer l'empowerment des citoyens et de clarifier leurs visions du monde.	■ Problématique sociale : absence de vie de quartier (de vie communautaire). ■ Problématiques environnementales : pollution de l'air, malpropreté préoccupante (insalubrité) liée à la gestion des déchets. ■ Problématiques éducationnelles : développement de comportements et de pratiques socialement valorisés. ■ Problématique de gestion : faire appliquer la réglementation municipale en matière de gestion des déchets, de propreté et de recyclage.
<i>Caractéristiques du groupe Éco-quartier</i>	■ Type d'organisme : Programme Éco-quartier pris en charge par un organisme de tutelle « Parc Extension Quartier en Santé ». Marge de manœuvre limitée du Groupe Éco-quartier par rapport à son organisme de tutelle. ■ Équipe professionnelle : 1 personne permanente et 1 ou 2 personnes temporaires et/ou saisonnières. ■ Modèle d'organisation* : de l'artisan au réseauteur.	■ Type d'organisme : Programme Éco-quartier pris en charge par un organisme spécifiquement créé pour le Programme dont la mission est en adéquation étroite avec le mandat du Programme Éco-quartier. ■ Équipe professionnelle : 3 personnes permanentes et 1 personne et + temporaires. ■ Modèle d'organisation* : entre le développeur et le réseauteur.	■ Type d'organisme : Programme Éco-quartier pris en charge par un organisme de tutelle « Concordia Student Union ». Marge de manœuvre du Groupe Éco-quartier par rapport à son organisme de tutelle. ■ Équipe professionnelle : 1 personne permanente et 3 temporaires (selon projets). ■ Modèle d'organisation* : du réseauteur au développeur.

* Selon la typologie de Sénécal (2001b).

<i>Principaux repères conceptuels</i>	■ Concepts clés : l'ERE, l'action communautaire, l'éducation des adultes et la communication interculturelle.	■ Concepts clés : l'éthique qui englobe l'ERE, l'action communautaire et l'éducation des adultes.	■ Concepts clés : l'ERE, l'action communautaire, l'éthique (de l'environnement), la gestion environnementale, le développement durable et plus ponctuellement l'éducation des adultes.
<i>Visées</i>	■ Améliorer les conditions de vie (sociales et environnementales) des êtres humains par : 1) le développement de leur conscience, de leurs responsabilités environnementales et de leur engagement ; 2) le développement de connaissances et de leur relation à l'environnement ; 3) le développement des personnes elles-mêmes dans leur environnement.	■ Contribuer 1) au développement de la personne dans sa relation affective (<i>care</i>) avec l'environnement ; 2) au développement de la responsabilité et du pouvoir d'action fondés sur des valeurs, des connaissances et des savoir-faire en vue de l'amélioration de la qualité de l'environnement.	■ Développer une conscience environnementale : 1) pour des revendications politiques de choix environnementaux de société ; 2) pour des actions environnementales individuelles socialement valorisées.
<i>Mission relative à l'ERE</i>	■ Une éducation relative à l'environnement cherchant à préserver l'environnement dans une perspective planétaire. ■ Et localement, contenir et améliorer une situation environnementale problématique dans un contexte multiculturel où les aspects sociaux, culturels et environnementaux sont étroitement imbriqués. ■ Approche sociale et environnementale de la mission Éco-quartier.	■ Une éducation relative à l'environnement qui consiste à promouvoir la qualité de vie des citoyens en leur donnant l'envie de s'y intéresser et de s'y engager, en rendant accessible les questions d'environnement local. ■ Une éducation relative à l'environnement intimement liée à l'action. Accompagnement des citoyens sans se substituer à leurs responsabilités. ■ Approche sociale de la mission Éco-quartier.	■ Ambiguïté de la mission : hésitation entre une mission d'éducation et de sensibilisation à l'environnement et une mission militante consacrée aux luttes environnementales. ■ Accompagnement des citoyens dans leurs démarches d'intégration de pratiques environnementales individuelles ■ Approche environnementale de la mission Éco-quartier.
<i>Pratiques d'ERE en milieu communautaire étudiées</i>	■ Le concours de photographies de l'environnement : approches éducatives expérimentelle, créative, critique. ■ Le « porte-à-porte » sur le recyclage dans les immeubles de neuf logements et plus : approches éducatives cognitive et behavioriste.	■ L'atelier d'initiation ornithologique au Parc Angrignon : approches éducatives expérimentelle, cognitive, affectivo-morale. ■ « La fleur de l'âge », rencontre intergénérationnelle pour l'embellissement : approches éducatives coopérative, expérimentelle, cognitive, morale et behavioriste.	■ L'atelier d'initiation au lombricompostage : approches éducatives cognitive, systémique, expérimentelle et coopérative ■ La campagne « propre » du centre-ville : approches éducatives systémique, résolutive, cognitive, behavioriste et affectivo-morale.
<i>Domaines de compétence en développement</i>	■ L'ERE en lien avec la communication / le design pédagogique ■ La communication interculturelle ■ L'action communautaire ■ L'éducation des adultes ■ La gestion de projets et d'organisations ■ La pensée critique ■ La résolution de problèmes	■ L'ERE en lien avec la communication / le design pédagogique ■ L'action communautaire ■ La gestion de projets et d'organisations ■ La résolution de problèmes ■ La compétence éthique ■ L'éducation des adultes	■ La gestion de projets et d'organisations ■ L'action communautaire ■ La résolution de problèmes ■ La compétence éthique ■ La pensée critique ■ L'éducation des adultes ■ L'ERE en lien avec la communication
	Une culture de cultures ➔	Une culture de l'action locale ➔	Une culture de l'engagement militant ➔

Ils ne se reconnaissent pas ou peu dans l'écocivisme comme cadre d'intervention. L'écocivisme est plutôt un ensemble de manifestations concrètes (comportements et agir) consécutives aux actions d'éducation relative à l'environnement des groupes Éco-quartier. Ces manifestations sont l'expression d'une écocitoyenneté en développement. Les professionnels municipaux rencontrés dans le cadre d'une précédente recherche précisent avoir aussi de la difficulté à cerner la notion d'écocivisme. Elle semble ainsi peu intégrée et mal comprise par les acteurs du Programme Éco-quartier (Villemagne, 2002, p. 11).

Deux des trois groupes Éco-quartier adressent une critique générale à l'endroit du Programme Éco-quartier. D'abord, les questions d'environnement couvertes par le Programme Éco-quartier se limitent aux obligations municipales les plus urgentes ou problématiques. Ces questions d'environnement sont appropriées au contexte urbain mais limitent le champ d'intervention du Programme Éco-quartier. Les groupes Éco-quartier notent surtout que la problématique des déchets, traitée à travers le volet « 3R » repose sur des stratégies palliatives ou curatives qui ne règlent pas la source des problèmes : nos modes de vie et de consommation très gourmands en matières premières entraînent leur gaspillage massif. L'accent est mis sur la responsabilité des personnes sans remettre en question les causes structurelles de la production des déchets. L'environnement est aussi essentiellement représenté comme un problème ou une ressource.

Remarquons que les groupes Éco-quartier montrent différents modes d'appropriation du Programme Éco-quartier dont certains ouvrent la voie à des développements qui dépassent le cadre initial de ce Programme. Plusieurs facteurs influencent le mode d'appropriation : 1) l'affiliation ou non du groupe Éco-quartier à un organisme de tutelle ayant une mission globale différente du Programme Éco-quartier³⁰. L'un des groupes Éco-quartier collaborant à la recherche mentionne que la nature des relations entretenues avec l'organisme de tutelle

³⁰ Un organisme de tutelle est un organisme promoteur du Programme Éco-quartier dans un district. Il peut être préexistant au Programme Éco-quartier et dans ce cas, avoir une mission différente. Ou encore, il peut avoir été créé spécialement pour assumer le Programme Éco-quartier.

conditionne pour beaucoup la capacité de développement de nouveaux projets et d'expansion du groupe Éco-quartier en général. 2) La volonté consciente des groupes Éco-quartier d'intervenir ou non dans les limites du Programme, telles que fixées par la Ville de Montréal. Certains groupes ne souhaitent pas les dépasser se confinant alors au rôle d'exécution alors que d'autres tissent des liens de collaborations avec des organismes du milieu et tentent d'élargir leur plan d'action à d'autres problématiques environnementales en s'appuyant notamment sur des projets développés avec d'autres organismes subventionnaires. Sénécal et Saint-Laurent (1999) définissent à ce titre plusieurs modèles organisationnels correspondant : l'un artisan et l'autre réseuteur. Sénécal (2001b) a ensuite affiné sa typologie. Il propose alors une troisième catégorie de groupe Éco-quartier qui regroupe les entrepreneurs communautaires (les développeurs) inscrivant leur développement dans le champ de l'économie sociale. Il est apparu difficile de classer nos trois groupes collaborateurs de la recherche selon les modèles organisationnels « artisan, réseuteur ou développeur » même si des tendances se dégagent (voir tableau 4). Il est certain que le réseutage du milieu fonde les interventions éducatives et communautaires des trois groupes Éco-quartier. L'un est toutefois plus proche du modèle artisan (le groupe Éco-quartier Parc Extension), l'autre, proche du modèle réseuteur (le groupe Éco-quartier Peter-McGill), et le dernier, privilégie le modèle développeur (le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest). Le groupe Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest semble préférer une approche très sociale de sa mission. Le groupe Éco-quartier Parc Extension oscille entre le social et l'environnemental. Quant au groupe Éco-quartier Peter-McGill, il adopte une approche plus environnementale. Ce choix est probablement conjoncturel car il est déterminé par les professionnels plus temporaires du groupe Éco-quartier Peter-McGill. Mentionnons que deux des trois groupes Éco-quartier bénéficient d'une grande autonomie d'action pour développer des projets dont certains d'envergure, s'inscrivant ou non dans le cadre du Programme de la Ville. Toutefois, la pratique générale des trois groupes Éco-quartier demeure très teintée par le cadre « parfois restrictif » du Programme Éco-quartier. Ce sont en effet des priorités municipales plus qu'écocitoyennes qui sont valorisées dans le cadre de ce Programme. Il y a donc lieu de se demander si les citoyens avaient été consultés ou s'ils devaient l'être à l'avenir pour orienter le Programme Éco-quartier, établiraient-ils les mêmes priorités ?

Une évolution suite à la fusion municipale semble aussi en cours. Le transfert du Programme Éco-quartier sous la responsabilité des arrondissements, offre aux groupes Éco-quartier un cadre d'intervention plus souple, où chaque arrondissement définit ses priorités propres en environnement. C'est une véritable mosaïque d'interprétation du Programme Éco-quartier voire une hétérogénéité plus grande qui est mise en évidence, lorsqu'on pose un regard d'ensemble sur les groupes Éco-quartier. Une telle situation rend la collaboration plus difficile entre les groupes Éco-quartier de Montréal³¹. Mentionnons que cette hétérogénéité se retrouve également dans la taille des groupes Éco-quartier et le type d'organisme promoteur du Programme. Nos trois groupes Éco-quartier, collaborateurs de la recherche, présentent d'ailleurs des profils très différents mis en évidence dans le tableau 4 présentant une « caractérisation comparée des trois groupes Éco-quartier ».

Ainsi, la mission du Programme Éco-quartier est sujette à différentes interprétations par les groupes Éco-quartier : il s'agit soit d'intervenir localement pour contribuer globalement à la préservation de la planète, soit d'intervenir localement pour une contribution locale à l'amélioration de l'environnement urbain et de la qualité de vie des citoyens. Cette intervention se situe pour tous en éducation relative à l'environnement. Elle vise à susciter des prises de conscience et à développer une responsabilité environnementale se traduisant dans l'agir et l'engagement des citoyens. Cette mission consiste à épauler les citoyens dans leurs choix, leur agir et leurs projets environnementaux. Il s'agit de donner l'impulsion sans se substituer aux obligations et aux responsabilités de chacun.

Influencée par le contexte urbain et les priorités de la Ville de Montréal, une telle mission d'éducation est souvent réduite à des actions de gestion liées au volet « 3R ». Cette mission d'éducation relative à l'environnement est située par les groupes Éco-quartier dans le cadre de l'action et de l'éducation communautaires. Elle vise l'ensemble des citoyens de Montréal. Il s'agit d'un public hétéroclite au niveau social, culturel, ethnique, démographique, etc. Ce

³¹ Une telle situation est mise en évidence par la présidente du RESEQ (Regroupement des Services Éco-quartier) et coordonnatrice de l'Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest.

public est composé de citoyens qui sont rejoints dans leur milieu de vie. Les réalités environnementales locales sont donc importantes. Il est constaté qu'en ce qui concerne les adultes, public majoritaire, toute la difficulté est de susciter leur participation et de développer un dialogue avec ces derniers. Plus d'espoirs sont fondés sur les jeunes, plus accessibles, car rejoints dans des contextes formels ou non formels où il font l'objet d'un encadrement particulier. Ils sont alors un public plus captif.

7.2. Le contexte d'intervention des trois groupes Éco-quartier

Dans cette section, nous présentons deux principales caractéristiques du contexte d'intervention, « l'urbanité montréalaise » et les logiques partenariales qui influencent fortement l'intervention générale des groupes Éco-quartier collaborant à cette recherche.

7.2.1. « L'urbanité » montréalaise

« L'urbanité est ce par quoi une ville est une ville, ce qui fait qu'une réalité est urbaine » (Haegel et Levy, 1998). Et du point de vue des groupes Éco-quartier, la réalité urbaine montréalaise présente certaines caractéristiques qui déterminent le contexte d'intervention des groupes Éco-quartier collaborant à cette recherche. En synthèse, plusieurs facteurs interreliés influencent le travail des trois groupes Éco-quartier : la qualité de l'environnement, la situation socio-économique de la population, l'appartenance au milieu de vie, la culture et le niveau d'éducation. Ce cocktail de facteurs peut constituer une entrave au développement du Programme Éco-quartier ou à l'inverse, un catalyseur de ce dernier, et tout cela dans un contexte multiculturel en évolution ainsi qu'un contexte d'alourdissement des problématiques sociales (Lamoureux et coll., 2002).

L'urbanité instaure aussi des dynamiques sociales spécifiques qui font qu'intervenir en milieu urbain sera différent d'intervenir en milieu rural. À cet effet, les groupes Éco-quartier mettent en évidence la mobilité urbaine, la densité de population, la démesure urbaine

(rejoindre, par exemple, en moyenne 30 000 personnes favorise-t-il une approche communautaire qui permet le développement de l'appartenance à des réseaux de solidarité?), l'isolement social, la peur de l'autre, l'individualisme, le repli de certaines communautés ethniques, etc. Ainsi, leur mission d'éducation relative à l'environnement est intimement liée aux réalités urbaines davantage sociales qu'environnementales. Or, il semble que les groupes Éco-quartier mettent généralement plus l'accent sur l'environnement que sur les réalités sociales pour développer leurs projets d'éducation relative à l'environnement. Ce constat de dominance de la perspective environnementale de l'éducation relative à l'environnement telle que pratiquée par les groupes Éco-quartier, nous porte à miser sur l'apport potentiel de l'éducation communautaire dans la pratique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. La communauté est considérée dans son ensemble, comme un cadre intégrateur des réalités sociales et environnementales. La communauté n'est donc pas simplement un environnement humain constate un membre d'une communauté andine : « elle est plutôt nous tous qui vivons ensemble dans une localité : humains, plantes, animaux, rivières, montagnes, étoiles, lune, soleil » (Rahnema, 2003).

7.2.2. Les logiques partenariales

Les relations partenariales sont au cœur de l'intervention éducative et communautaire des trois groupes Éco-quartier. Toutefois, nous distinguons les relations partenariales de relations « pseudo-partenariales ». En effet, nous souhaitons éviter toute extension de langage qui consiste à qualifier de « partenariale » toutes relations entretenues avec d'autres organisations. Ces relations pouvant être de simples collaborations. Comme le souligne Pelletier (1997), le partenariat est un concept au champ sémantique flou. Il importe d'en préciser ici la signification. « Le partenariat est une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations ; il se manifeste par l'échange formalisé de personnes, d'informations ou de ressources » (Pelletier, 1997).

Les groupes Éco-quartier entretiennent donc des relations partenariales avec la Ville de Montréal mais aussi avec des groupes communautaires et d'autres organisations de leur

milieu d'intervention (voir figure 24). Ils développent également des relations contractuelles dans le cadre de programmes fédéraux et provinciaux de subventions et des relations d'affiliation, en se regroupant via le RESEQ (Regroupement des Services Éco-quartier). Ce dernier a pour but de promouvoir l'intérêt de ses membres et de fournir un ensemble de services à ces derniers. Le RESEQ lui-même semble tenter de développer une relation d'influence auprès de la Ville de Montréal.

Plusieurs niveaux de partenariat doivent être distingués dans le cadre du Programme Éco-quartier, en se plaçant du point de vue d'un groupe Éco-quartier. Un premier niveau concerne le partenariat qui unit le groupe Éco-quartier à la Ville de Montréal pour réaliser le mandat du Programme Éco-quartier. Ce partenariat scellé sous la forme d'une convention entre les deux parties est de nature déséquilibrée : la Ville de Montréal y exerce un pouvoir plus grand que le groupe Éco-quartier en raison de son rôle et de son poids financier au sein du Programme Éco-quartier. Un tel partenariat a certaines conséquences qui ont été nommées par les trois groupes Éco-quartier collaborant à la recherche : la nécessité de toujours avoir à justifier son existence, sentiment qui pousse les groupes Éco-quartier dans une logique incessante voire essoufflante de développement et de renouvellement constant de projets ; un pouvoir de négociation très limité, en particulier de l'enveloppe budgétaire qui leur est accordée ; un musellement des critiques potentielles ou des revendications adressées à la Ville de Montréal, par exemple en participant à des manifestations publiques.

Ce partenariat n'a cependant pas que des désavantages. Il est source d'enrichissement et d'apprentissage. L'établissement de relations de confiance et d'une culture commune de travail, le décroisement des services de la Ville pour des actions conjointes, le développement de la concertation pour régler des problématiques spécifiques, la consultation des groupes communautaires pour l'élaboration de matériels de communication qui leur est destiné, sont des exemples de réalisations très positives dans le cadre du Programme Éco-quartier. Un partenariat n'est pas en effet une réalité déterminée ou figée sitôt que ce dernier est décidé. Un partenariat s'approprie, se développe, se construit pour que se mettent en place progressivement les conditions d'un partenariat « apprenant » (Bruxelle, 2001, *In* Sauvé et Villemagne, 2003).

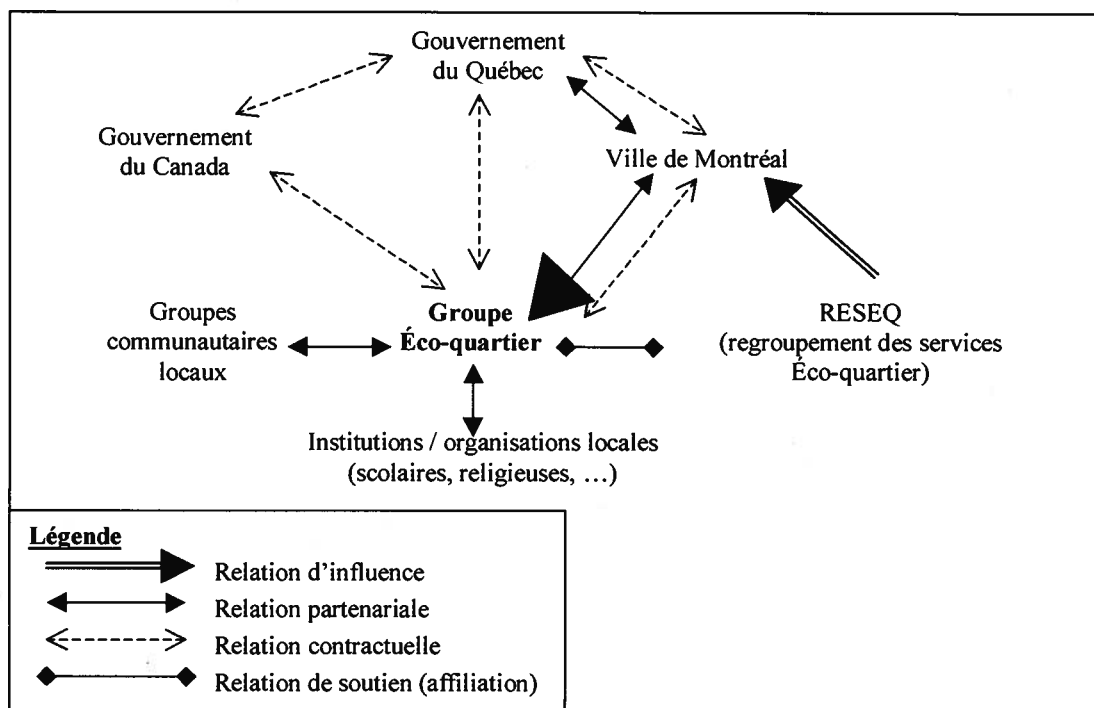


Figure 24. Les relations partenariales d'un groupe Éco-quartier

Notons également que le partenariat entre la Ville de Montréal et les groupes Éco-quartier présente des limites floues en terme de responsabilités sur les différents volets traités par le Programme Éco-quartier. Ces responsabilités partagées nécessitent un plus grand dialogue et aussi une clarification des rôles de chacun, en particulier auprès des citoyens montréalais, qui se disent aussi confus à ce sujet.

Un second niveau de partenariat doit être distingué. Il s'agit de l'ensemble des partenariats qui sont développés par un groupe Éco-quartier pour réaliser certains projets. Ils sont basés sur le réseautage du milieu, permettant de trouver et d'impliquer facilement et rapidement des partenaires. De tels partenariats fondés sur des rapports plus égalitaires nécessitent que le groupe Éco-quartier développe et maintienne sa réputation de crédibilité et de fiabilité. Ainsi,

les relations partenariales, quoique parfois contraignantes, apportent une valeur ajoutée au groupe Éco-quartier.

Le partenariat comme système de relations est omniprésent dans le cadre du Programme Éco-quartier. Le partenariat doit aussi être examiné dans un contexte plus général, celui de son large développement entre des organisations publiques et des organisation communautaires au Québec au cours des années 90 et 2000. Lamoureux et ses collaborateurs (2002) expliquent qu'un tel développement est favorisé par un contexte général néolibéral de compression budgétaire. Les groupes communautaires sont alors perçus comme des organisations plus flexibles et moins coûteuses que les services publics. Leur image a également changé. Ils sont aujourd'hui moins perçus comme le refuge d'une « militance à portée subversive » (Lamoureux et coll., 2002, p. 69). Les trois groupes Éco-quartier collaborant à la recherche sentent bien que le Programme Éco-quartier est en partie fondée sur cette logique de sous-traitance qui dans une certaine mesure permet à la Ville de Montréal d'exercer un « contrôle » sur leur travail. En contrepartie, la Ville leur offre un financement récurrent (remis en question parfois). Pourtant, le Programme Éco-quartier, sans l'expertise de terrain des groupes communautaires et leurs liens privilégiés avec les communautés locales, ne serait pas le Programme Éco-quartier tel qu'il a pu prendre forme et tel qu'il s'est déployé depuis 1995.

7.3. Les équipes professionnelles des groupes Éco-quartier

Les équipes professionnelles des groupes Éco-quartier sont constituées de jeunes professionnels. Dans cette section, ces équipes sont examinées du point de vue de leur « mobilité », de leurs identités professionnelles et des compétences identifiées dans l'exercice de leurs fonctions.

7.3.1. La « mobilité » professionnelle

Deux des trois groupes Éco-quartier collaborant à cette recherche ont connu au cours d'une année seulement, des « mouvements » d'équipe importants : démission de la coordination, absence prolongée pour autre contrat extérieur, non renouvellement de travailleurs contractuels. Cette dynamique de changement des équipes n'est pas un fait exceptionnel. En effet, diverses évaluations socio-économiques et travaux réalisés relativement à l'impact socio-économique du Programme Éco-quartier soulignent que seule la coordination du groupe Éco-quartier bénéficie d'une certaine permanence et que les autres emplois dits « contractuels, partiels, occasionnels ou saisonniers » sont d'une durée estimée entre 12 et 14 semaines, ce qui est très peu (Sénécal et Reyburn, 2001a ; Sénécal, 2001b ; Narbonne, 2000). Il semble également que les coordonnateurs n'exercent pas leur fonction sur le long terme. L'épuisement et la fatigue inhérents aux difficiles conditions d'exercice et à la pression financière sont mentionnés comme étant sources de démission. Mais le Programme Éco-quartier est aussi perçu comme un tremplin à l'emploi pour de jeunes professionnels qui y acquièrent une solide expérience de travail, qu'ils peuvent ensuite valoriser dans leur recherche d'emploi et de meilleures conditions salariales. Cette mobilité ou instabilité des équipes Éco-quartier entraîne une perte fréquente de l'expertise, du savoir-faire en construction des professionnels qui y travaillent. Cette situation nous semble préjudiciable à l'amélioration de l'intervention éducative et communautaire de ces groupes. Nous constatons enfin que le groupe Éco-quartier n'ayant pas eu de grands remaniements d'équipe est celui qui, responsable de plus d'un district, reçoit donc un financement plus important, favorisant ainsi la consolidation d'un noyau permanent d'équipe. Il est aussi celui qui possède le plus de projets ou de mandats connexes au Programme Éco-quartier.

La « mobilité » des équipes professionnelles des groupes Éco-quartier est donc relativement importante. Elle reflète une fragilité des groupes Éco-quartier qui ont du mal à retenir en leur sein l'expertise que leurs professionnels ont développée durant leur mandat.

7.3.2. Les identités professionnelles

Les trois groupes Éco-quartier mentionnent d'abord qu'une confusion existe chez les citoyens quant à leur identité communautaire. Ils sont en effet souvent confondus avec un service de la Ville de Montréal. La limite entre leurs responsabilités respectives n'est d'ailleurs pas facile à établir. Cet amalgame dérange les groupes Éco-quartier qui revendiquent leur identité communautaire. Cette dernière est fondée sur un fonctionnement démocratique au sein de l'organisation, et surtout, sur une motivation à travailler en milieu communautaire en raison de « la dimension humaine et du sens » associés à ce travail (Lamoureux et coll., 2002, p. 76). La volonté de vouloir « changer le monde » est aussi soulignée par les groupes Éco-quartier. À cet effet, Lamoureux et ses collaborateurs (2002) mettent en évidence que l'action communautaire est porteuse d'un projet de société qui va souvent à l'encontre de celui existant. En comparaison, les auteurs constatent que les services publics sont plus rigides, plus coûteux et moins perméables aux changements. Ce sont d'ailleurs ces caractéristiques quelque peu négatives qui font que les groupes communautaires n'apprécient pas être confondus avec la Ville de Montréal.

Une autre caractéristique de l'identité des professionnels des groupes Éco-quartier nous est apparue au cœur des discussions. Il s'agit du « balancement » entre une identité d'éducateur-animateur et une identité d'environnementaliste au sein de leur organisation d'attache. Il semblerait que les professionnels des groupes Éco-quartier se sentent obligés de faire un choix. Ils travaillent dans le domaine de l'environnement mais font de l'éducation : c'est là leur malaise professionnel. Cette recherche ont-ils avoué les conforte dans leur intuition ou leur conviction de faire de l'éducation même s'ils n'en ont pas la reconnaissance. Il leur apparaît difficile de revendiquer une telle identité. Pour certains professionnels rencontrés au sein des trois groupes Éco-quartier, ils sont avant tout des environnementalistes. Une telle ambiguïté d'identité se traduit concrètement dans le choix d'approches et de stratégies d'intervention qui conduisent à des projets bien différents. Il semble également que l'environnementaliste est expert en son domaine et a une mission intimement liée à ses convictions. L'éducateur, quant à lui, hésite entre plusieurs rôles : l'expert qui enseigne, le facilitateur, le motivateur, l'accompagnateur, l'animateur. Avanzini (1996) remarque ainsi

que les rôles de l'éducateur sont diversifiés et évoluent sur un continuum entre scientificité et affectivité. Quant à Gillet (1995, p. 82), il observe que les rôles de l'animateur oscillent entre l'animateur militant et le « médi-acteur ». Cette question d'identité est aussi liée à la diversité des tâches réalisées dans le cadre du Programme Éco-quartier, en particulier celle de développement de projets. Les professionnels des groupes Éco-quartier se nomment alors chargés de projets, chargés de mission, responsables de projets, etc.

L'identité des professionnels Éco-quartier peut aussi être analysée du point de vue des notions d'animation et d'éducation dont la clarification pose problème. Les professionnels des groupes Éco-quartier collaborant à la recherche considèrent que l'animation n'est pas tout à fait de l'éducation. Les professionnels des groupes Éco-quartier associent l'éducation à un contexte formel et structuré par des exigences curriculaires, et l'animation à un contexte non formel. Pour mieux saisir la distinction entre animation et éducation, nous explorons différentes images identificatoires du « formateur » présentées par Allouche-Benayoun et Pariat (1993). Ces auteurs mettent en évidence une nette distinction identitaire entre le maître, l'animateur, l'éducateur et le formateur, distinction qui peut être utile pour comprendre les professionnels des groupes Éco-quartier. Le « maître », identifié comme celui qui donne l'exemple, se retrouve dans les représentations des groupes Éco-quartier. « L'animateur » est souvent vu comme étant aux côtés de l'éducateur et beaucoup hésitent à le qualifier d'animateur socio-éducatif ou socioculturel (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993, p. 44). Poujol (1989, *In* Allouche-Benayoun et Pariat, 1993) considère à juste raison qu'il faut plutôt distinguer les animateurs ayant des visées de transformation sociale, de ceux ayant des visées d'intégration sociale. On retrouve chez les groupes Éco-quartier une hésitation entre cette double visée qui concerne l'animateur. Quant à l'identité d'éducateur, nous avons ressenti que pour les groupes Éco-quartier, elle est surtout associée à l'image l'expert qui « instruit ». Mais une telle image pourrait aussi être repoussée par les groupes Éco-quartier, si elle véhicule celle de l'éducateur spécialisé pour des « clientèles » tels les adultes avec des problèmes de santé mentale ou encore avec des handicaps physiques. Pourtant l'éducateur spécialisé présente la particularité d'intégrer psychologie et pédagogie dans sa pratique (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993, p. 48), dimensions qui sont pourtant essentielles quand il est question d'adultes – apprenants.

Plusieurs caractéristiques mises en évidence par les professionnels des groupes Éco-quartier, constituent également des éléments de leur identité que nous avons regroupés en blocs thématiques :

- les convictions personnelles comme moteur au travail (mots-clés : respect de l'environnement, sensibilité environnementale) ;
- la polyvalence comme capacité d'adaptation (mots-clés : la polyvalence, l'adaptabilité, la flexibilité, la débrouillardise et le bon sens, la créativité, le travail en équipe) ;
- le sens de l'effort dans la difficulté comme qualité intrinsèque (mots-clés : le sens du défi, le courage, l'effort constant, la volonté, le dynamisme et la persévérance) ;
- la pensée critique comme lunette de lecture (mot clé : esprit critique) ;
- le perfectionnisme et la réputation qui lui est associée comme mode de travail (mots-clés : la rigueur, la crédibilité, la fiabilité) ;
- l'altruisme, l'ouverture et le respect comme attitudes générales à l'égard d'autrui et de l'environnement (mots-clés : le respect d'autrui et le respect de l'environnement, l'altruisme, l'ouverture d'esprit et l'ouverture aux autres, le sens du contact humain, une attitude sympathique, l'écoute d'autrui, la générosité, le soutien, l'encouragement, la confiance inspirée).

Ces blocs thématiques mettent en évidence que ce sont des attitudes générales voire des aptitudes personnelles qui sont valorisées. Les compétences professionnelles des équipes des groupes Éco-quartier servent peu à caractériser leurs identités.

Nous constatons ainsi qu'il n'y a pas une mais plusieurs identités imbriquées qui caractérisent les professionnels des groupes Éco-quartier. Ces identités multiples proviennent de leurs formations académiques antérieures, de leurs représentations de l'éducation mais aussi du mandat du Programme Éco-quartier, et enfin de la diversité des tâches dont ils ont la charge au sein de leurs organisations communautaires.

7.3.3. Des compétences en développement

Plusieurs professionnels des groupes Éco-quartier collaborant à cette recherche ont fait part de la dimension formative de leur activité professionnelle au sein du groupe Éco-quartier, ce qui est pour eux source de stimulation. Le retour critique sur la recherche fait aussi constater à certains collaborateurs tout le chemin parcouru en terme de réflexion et d'apprentissage. Ils ont développé des « domaines de compétence » qu'ils peuvent valoriser à titre d'expérience professionnelle. Ces domaines de compétence sont mentionnés explicitement ou sont repérés à l'aide de mots-clés qui concernent des savoirs, des savoir-faire, des valeurs et un agir résultant du développement de chaque domaine de compétence.

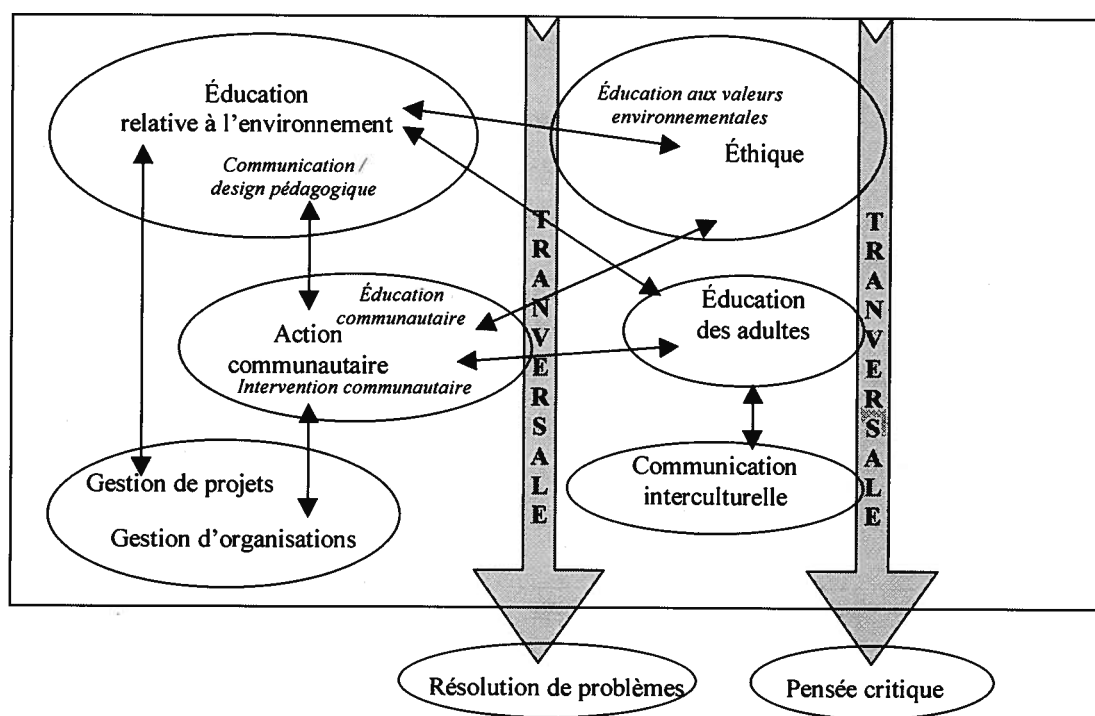


Figure 25. Les domaines de compétence en développement

Des domaines généraux de compétence ont d'abord été mis en évidence : il s'agit de l'éducation relative à l'environnement associée à la communication /design pédagogique, de l'action communautaire, de l'éducation des adultes, de la communication interculturelle, de la gestion de projets et d'organisations ainsi que de l'éthique. Des compétences plus transversales, soit la résolution de problème et l'exercice de la pensée critique, ont également été identifiées dans le cadre de la recherche.

Compte tenu des profils académiques et professionnels préexistants à l'expérience professionnelle des collaborateurs de la recherche au sein des groupes Éco-quartier (dont nous avons fait état dans chaque cas), le développement de plusieurs domaines de compétence apparaît spécifiquement lié au Programme Éco-quartier : l'éducation relative à l'environnement (et la communication / design pédagogique), l'éducation des adultes, l'action communautaire et ponctuellement la communication interculturelle. Cette dernière, quoique mentionnée par un seul groupe communautaire vivant un contexte multiethnique et multiculturel, prend une importance particulière si l'on tient compte des phénomènes migratoires en cours à l'échelle internationale et de la montée du multiculturalisme au sein des grandes métropoles internationales. Rappelons que contrairement à certains pays (européens en particulier), le Canada mène encore aujourd'hui une politique d'ouverture à l'immigration. Dans un programme de formation, il faudrait sans doute élargir la communication interculturelle au champ de l'éducation interculturelle.

De ce regard d'ensemble sur les domaines de compétence en développement, se dégage ainsi une forte composante éducative dont les professionnels des groupes Éco-quartier font l'apprentissage « sur le tas ». Il pourrait alors être pertinent pour ces professionnels de mieux cerner ces domaines de compétence afin de favoriser une plus grande ouverture à la diversité des possibilités éducatives que ce soit avec les adultes ou les enfants. Il est aussi possible de constater que ces domaines ciblés par les professionnels, sont globalement peu théorisés et parfois peu articulés. Ils correspondent surtout à l'expression de pratiques.

En support à leurs interventions éducatives et communautaires, les domaines de compétence mis en évidence dans les cas étudiés pourraient servir de point de départ à l'élaboration de programmes de formation adaptés aux besoins des professionnels des groupes Éco-quartier, en particulier aux nouveaux professionnels de manière à favoriser leur intégration. Au cœur de cette formation, la dimension coformatrice pourrait être privilégiée. Le partage d'expériences « entre pairs », c'est-à-dire entre professionnels, peut en effet être profitable. Il peut aussi favoriser le développement d'une attitude plus réflexive à l'égard de leurs propres pratiques.

La coformation n'est pas un principe nouveau en soi au sein des groupes Éco-quartier, bien qu'il ne soit ni nommé ni approfondi. Le regroupement de certains groupes Éco-quartier en un « comité nouveaux arrivants » pour partager leurs expériences, leurs principes d'actions, leurs matériels pédagogiques et se doter collectivement de nouveaux outils de travail, est un exemple de coformation dans la réciprocité des échanges. Le RESEQ est également un outil dont se sont dotés les groupes Éco-quartier pour partager leurs expériences et pour développer ensemble une réflexion sur leur mission.

7.4. Les principes clés de l'ERE en milieu communautaire urbain au sein des groupes Éco-quartier

Dans cette section, nous présentons et discutons les fondements théoriques et pratiques d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développée au sein des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier. Ces fondements sont examinés à la lumière des éléments du cadre théorique de cette recherche (chapitre III). Ils sont influencés par le contexte urbain montréalais, par exemple du point de vue multiculturel. Nous avons ainsi distingué plusieurs types de fondements : ceux qui offrent une résonance au cadre théorique précédemment élaboré ; ceux qui enrichissent ce cadre théorique ; ceux que nous ne retiendrons pas, trop éloignés des visions du monde qui fondent cette recherche, ou encore s'inscrivant hors du cadre de celle-ci, qui, rappelons-le, tente de formuler une

proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, fondée sur une double exploration théorique et empirique.

Plusieurs champs contributifs servent de fondements à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire au sein des groupes Éco-quartier, compte tenu d'une vision du monde qui leur est propre. Rappelons en synthèse que les groupes Éco-quartier ont nommé et contribué à cerner plusieurs champs : l'éducation relative à l'environnement, l'action communautaire (incluant l'éducation communautaire), l'éducation des adultes, la communication interculturelle, l'éthique, la gestion municipale de l'environnement et le développement durable. Certains champs se manifestent de manière systématique et sont incontournables : l'éducation relative à l'environnement et l'action communautaire ; d'autres dépendent du public et du contexte ciblés mais jouent un rôle fondamental : l'éducation des adultes et la communication interculturelle. L'éthique quant à elle est incluse dans d'autres champs d'attache : celui de l'éducation relative à l'environnement pour l'éducation relative aux valeurs environnementales et celui de l'action communautaire pour l'éthique d'intervention. La gestion municipale de l'environnement et le développement durable sont pour leurs parts, trop peu discutés pour les envisager comme des fondements clés. La gestion municipale de l'environnement est aussi un champ très spécifique au Programme Éco-quartier qui relève d'un mandat municipal. Elle pourrait être probablement rattachée au champ plus vaste de la gestion environnementale. Quant au développement durable, celui-ci fait l'objet d'un désaccord entre les professionnels des groupes Éco-quartier collaborant à la recherche. Notre position est aussi critique vis à vis de ce champ, qui fait l'objet « de représentations multiples et contradictoires » (Bonnevault, 2003, p 13). À bien des égards, il est utilisé à des fins « marketing » par les acteurs du monde économique. Ces derniers se gardent bien souvent de remettre en cause les modes de développement « insoutenables » (Bonnevault, 2003) qui fondent la crise sociale et environnementale mondiale et de s'attaquer aux causes structurelles de cette crise. La notion même de développement n'est pas idéologiquement neutre, s'inscrivant dans la culture des sociétés occidentales.

7.4.1. Des visions du monde et de l'éducation

Dans cette recherche de fondements propres à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire au sein des groupes Éco-quartier, les visions du monde et de l'éducation portées par nos collaborateurs et qui sous-tendent ces fondements ont été cernées. Le désir de changement chez les acteurs de la société, en particulier les professionnels des groupes Éco-quartier, se manifeste de manière plus ou moins radicale dans leurs discours. Pour les uns, la quête de changement dans la société, de transformation sociale et environnementale, est absolue. Elle repose sur le changement de visions du monde, de systèmes de valeurs et sur des choix économiques, culturels, sociaux, environnementaux et politiques alternatifs pertinents. Les citoyens sont invités à devenir des acteurs à part entière de la société civile en prenant une part active à ces changements de société, en les revendiquant à tous les niveaux : local, municipal, étatique, international. Pour d'autres professionnels Éco-quartier, les changements de société attendus paraissent contenus à l'intérieur du cadre défini par la Ville de Montréal. Nous reprenons l'ambiguïté contenue dans l'expression « socialement valorisé ». Il peut s'agir de tendre vers une société, qui pour le moment, est à construire et qui valoriserait une conscience et des pratiques sociales et environnementales contribuant à l'amélioration de la qualité de l'environnement et de la qualité de vie des citoyens. Mais il peut aussi s'agir de tendre vers l'adoption de comportements socialement valorisés par la Ville de Montréal dans le cadre de sa politique et de ses programmes verts. Nous avons par ailleurs souligné que la vision de la Ville en matière d'environnement était souvent limitée à ses obligations de collectivité territoriale. Dans ce cas, les cadres définis par la Ville de Montréal restreignent la portée de transformation sociale des groupes Éco-quartier et même exercent un contrôle sur ces derniers. Le partenariat entre les groupes communautaires et la Ville de Montréal dans le cadre du Programme Éco-quartier pourrait avoir ce type d'effet pervers.

Nous avons également mis en évidence une vision de l'éducation parfois très rationnelle qui influence le positionnement des groupes Éco-quartier. Nous ne retenons pas cette dernière tendance dans notre recherche, tendance qui témoigne plus d'une acceptation de la société actuelle qu'une remise en cause de celle-ci. En revanche, la vision humaniste de l'éducation

qui se manifeste également (quoique dans une moindre mesure) chez les professionnels des groupes Éco-quartier rejoint certaines de nos préoccupations.

7.4.2. L'éducation relative à l'environnement

Les groupes Éco-quartier situent l'éducation relative à l'environnement dans le cadre d'une éducation à la responsabilité environnementale qui semble le plus souvent envisagée dans une perspective individuelle. La notion de responsabilité et l'exercice de celle-ci est intéressante pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire mais encore faut-il lui conférer un sens plus large. Se référant à Hans Jonas, Larrère et Larrère (1997) soulignent que la responsabilité n'est pas juste celle de l'imputation d'un acte mais qu'elle doit se manifester dans l'anticipation. Elle ne se limite pas non plus aux registres des relations humaines et s'étend aux relations Homme – Nature, ce que les groupes Éco-quartier envisagent d'ailleurs. Sauvé (2001a) en appelle à une éthique de la responsabilité comme système de valeurs pertinent pour l'éducation relative à l'environnement. Cette responsabilité à l'égard de l'environnement suppose un engagement social des citoyens qui dépasse les logiques individualistes. D'autres auteurs, se méfient de la notion de responsabilité (Marchand, 2003 ; Lamoureux et coll., 2002 ; Boutinet, 1998 ; Allouche-Benayoun et Pariat, 1993). En particulier, en éducation, elle peut introduire de grandes inégalités entre adultes. Dans un contexte de désengagement des institutions étatiques, ces dernières promeuvent la responsabilisation et l'autonomisation des citoyens ; ils sont responsables de leur santé, de leur environnement alors que des nombreux facteurs leur échappent. La proposition d'éduquer les Montréalais à la responsabilité peut donc être pertinente si l'on précise la notion de responsabilité. Cette dernière peut constituer un cadre général éthique pour l'ensemble de la pratique des groupes Éco-quartier. Sauvé (2001a) suggère à cet effet qu'éduquer à une responsabilité intégrale, « c'est éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, à la solidarité, à la sollicitude et au courage ». En lien avec cette valeur clé qu'est la responsabilité, l'éducation relative aux valeurs apparaît être une préoccupation des groupes Éco-quartier : les valeurs sont ciblées

comme dimensions de visions du monde qui posent problèmes. Remarquons que la valeur de respect de l'environnement a été la principale nommée dans le discours des groupes Éco-quartier. Il y a ainsi lieu d'élargir le système de valeurs qui sous-tend l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Les groupes Éco-quartier proposent une vision de l'éducation relative à l'environnement intimement liée à l'action. C'est une culture de l'action qui est promue au sein de leur pratique éducative générale. Cette perspective très pragmatique de l'ERE constitue une proposition éducative inspirante si elle ne se limite pas à l'action pour l'action. L'apprentissage dans l'action (ou par l'action) devrait en effet comporter une dimension réflexive avant, pendant et après l'action. L'expérience résultant de l'action est appréhendée comme formatrice. Il semble que cette vision de la « formation » par l'expérience, s'inspire plus du pragmatisme de Dewey que de la tradition humaniste où l'expérience est une quête de sens (Fabre, 1994, p. 154-159). Cette éducation dans et par l'action est particulièrement adaptée à la résolution de problèmes ou à la gestion de projets, qui constituent des dimensions importantes dans l'intervention des groupes communautaires. C'est ainsi que le développement de processus d'apprentissage par les groupes Éco-quartier repose souvent sur une approche expérientielle, ce que nous avons mis en évidence lors de l'analyse de leurs pratiques d'ERE en milieu communautaire. Mais les groupes Éco-quartier utilisent aussi d'autres approches, comme les approches résolutive, coopérative ou encore critique, comme créneau pour l'engagement dans l'action. L'adoption d'une vision systémique est également judicieuse pour le développement d'une vision plus globale des questions socio-environnementales qui sont au cœur du Programme Éco-quartier. Le choix de rejoindre les citoyens dans leurs milieux de vie et d'y développer des actions concrètes est aussi favorable à l'établissement de réseaux de solidarité entre voisins, tremplins vers le développement d'une dynamique communautaire plus riche et propre à faire émerger un véritable projet de communauté. Nous pouvons qualifier ces approches de « locale » et « communautaire ».

Les approches éducatives identifiées ci-dessus constituent un enrichissement pour notre théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire dont les dimensions praxéologiques ont été globalement peu explorées dans le cadre

théorique de la recherche. D'autres approches éducatives ont été adoptées par les groupes communautaires Éco-quartier, que nous ne retenons pas pour notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire soit qu'elles ne sont pas centrales (ce sont les approches cognitive, affective et morale), soit qu'elles ne sont pas appropriées (c'est particulièrement le cas pour l'approche behavioriste) en raison par exemple de leur inadéquation avec notre conception socio-constructiviste de l'apprentissage.

L'éducation relative à l'environnement est souvent considérée dans une perspective environnementale pour les groupes Éco-quartier. Une tel constat n'est pas véritablement une surprise, l'ERE puisant avant tout ses racines dans les mouvements environnementaux ou écologistes. Mais ce qui est intéressant est que l'environnement n'y est pas systématiquement problématisé c'est-à-dire évoqué sous l'angle des crises environnementales qui secouent la planète. Une ouverture sur l'environnement comme source de plaisir, de développement personnel et social est présente chez certains groupes Éco-quartier. D'ailleurs, certains groupes Éco-quartier ont compris qu'une approche sympathique, douce, qui démystifie la complexité, s'avère propice au développement de l'intérêt des citoyens. Ces derniers se sentent généralement impuissants face à la crise environnementale, souvent présentée de manière alarmiste et apocalyptique dans les médias. Or, comme le souligne Collet (2004), l'éducation suppose des apprenants qu'ils trouvent une motivation à apprendre, et dans le cas du Programme Éco-quartier, à s'engager dans des actions individuelles et à participer à des actions collectives.

Enfin, l'approche « de personne à personne » ou personnalisée de l'éducation relative à l'environnement qui est valorisée dans le cadre des pratiques éducatives des groupes Éco-quartier, peut-être jugée au premier abord limitée et pourrait être interprétée comme une approche très individuelle de l'éducation. En effet, cette approche ne peut présenter une pertinence pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire que si la personne est considérée comme faisant partie d'un tout plus vaste ; elle est par exemple reliée à une communauté locale. Aussi, lorsque les groupes Éco-quartier décèlent un potentiel d'*empowerment* dans la participation des citoyens à des activités d'éducation relative à

l'environnement, il faut se questionner s'il s'agit d'*empowerment* individuel ou communautaire (Ninacs, 2002, *In* Racine et Leroux, 2004; Ninacs, 2000).

Il ne s'agit pas pour autant en éducation relative à l'environnement de faire le choix de privilégier uniquement les formes collectives d'apprentissage. La complémentarité des approches individuelle et coopérative est certainement fondamentale. Dans cette même perspective, le développement de *l'empowerment* communautaire devrait être envisagé en complémentarité avec le développement de *l'empowerment* individuel. Soulignons que *l'empowerment* individuel et *l'empowerment* communautaire présentent des points communs mais sont distincts dans la mesure où une communauté est plus que la somme de ces parties, ces dernières correspondant à des individus et des organisations. Ces deux formés d'*empowerment* constituent diverses facettes complémentaires d'un même processus dont il peut être important de valoriser les potentialités en ERE. *L'empowerment* de la communauté peut agir comme creuset de développement de *l'empowerment* des individus et inversement. Elles poursuivent en particulier le développement d'une conscience critique, de la participation, de différentes compétences « techniques », de l'estime de soi et de l'appartenance des individus et des communautés (Ninacs, 2000). *L'empowerment* apparaît à la fois un processus et une finalité pertinents en éducation relative à l'environnement, si on l'oriente sur les questions sociales et environnementales interreliées.

Dans le cadre du Programme Éco-quartier, nous constatons toutefois que les formes d'apprentissage collectives et communautaires gagneraient à être davantage développées pour favoriser l'apprentissage des citoyens, via des approches et des stratégies éducatives plus coopératives favorisant les interactions entre les participants, ou via des projets élaborés en concertation avec la population locale qui amènent à formuler des choix collectifs.

Parmi les conceptions de l'éducation relative à l'environnement portées par les groupes Éco-quartier, nous ne retenons pas celles d'une éducation au sujet de l'environnement qui consiste essentiellement en une transmission d'informations qui permettraient des changements de comportements. Il s'agit d'une conception behavioriste de l'ERE qui ne peut être la nôtre

puisque nous envisageons l'apprentissage dans une perspective socio-constructiviste. Nous ne retenons pas non plus une éducation pour l'environnement. Cette vision place non seulement l'environnement en extériorité à l'humain mais elle adopte aussi une vision surtout revendicatrice de l'ERE. Nous croyons qu'il ne s'agit pas juste de revendiquer des droits à un environnement sain, ni même des lois. Il est plutôt prioritaire de travailler avec les communautés à identifier des problématiques spécifiques qui les concernent et d'y trouver des solutions concrètes au cœur d'un processus *d'empowerment*.

7.4.3. L'action communautaire

Les formes d'*empowerment* dont nous venons de parler, s'inscrivent dans le cadre de l'action communautaire qui constitue le second champ contributif important de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire des groupes Éco-quartier. L'*empowerment*, se situe également au cœur des processus d'éducation populaire ou d'éducation communautaire (Mayo et Craig, 1995 ; Freire, 1983).

Ainsi, l'action communautaire des groupes Éco-quartier regroupe diverses réalités : des interventions communautaires et des activités d'éducation communautaire qui peuvent contribuer au développement communautaire. Remarquons que pour certains auteurs, éducation communautaire et développement communautaire sont équivalents, ce que nous réfutons. Ils sont étroitement reliés mais non équivalents (Lovett, 1997 ; Hamilton, 1992). Nous précisons à ce stade de la recherche, que l'expression « action communautaire » est un choix effectué dans le but de rassembler un ensemble de pratiques communautaires décrites par les groupes Éco-quartier. La notion d'action communautaire n'a pas été expressément signifiée par les groupes Éco-quartier mais son univers notionnel l'a été. Nous proposons trois catégories pour structurer le domaine de l'action communautaire, selon les groupes Éco-quartier. Il s'agit de : a) la mission des groupes Éco-quartier associée à l'action communautaire ; b) de la pratique de l'action communautaire ; c) des caractéristiques clés des groupes communautaires intervenant dans le domaine de l'action communautaire.

- a) La mission d'action communautaire des groupes Éco-quartier est d'abord une mission d'animation de la vie du quartier, de la vie sociale et communautaire. Les groupes Éco-quartier s'adressent essentiellement à une communauté de lieu. C'est par un travail de développement endogène de projets que cette communauté peut se transformer et se mettre à partager des intérêts, des projets communs, etc. Il est mis en évidence tout le potentiel de pouvoir de la communauté, qui doit trouver son terrain d'expression à travers des projets, des événements ou des infrastructures qui jouent le rôle de catalyseurs (par exemple, la mise sur pied d'une table de concertation). Cette mission axée sur l'intervention et l'animation communautaires se situe dans le cadre du développement communautaire auquel elle contribue. La mission d'action communautaire présente aussi une composante d'éducation. Il s'agit de développer une conscience sociale, communautaire voire environnementale. Des processus d'éducation permettent de développer le pouvoir latent des communautés, pouvoir qui peut se développer et s'exprimer à travers l'engagement, la participation des citoyens à des projets développés avec le soutien des groupes communautaires Éco-quartier. Les groupes Éco-quartier ne souhaitent pas se substituer aux responsabilités des citoyens mais ils désirent leur donner les outils et les moyens d'agir.
- b) La pratique de l'action communautaire nécessite une connaissance fine du territoire, des réalités environnementales et socio-économiques du quartier. Ce savoir local doit être pris en compte dans le développement de projets d'éducation relative à l'environnement ou d'environnement utilisés comme créneau d'éducation. Il semble qu'une dynamique de développement communautaire endogène soit nécessaire. La prise en compte des besoins et des aspirations de la population est fondamentale afin de favoriser une appropriation du Programme Éco-quartier par les citoyens et une implication de ces derniers dans les groupes communautaires Éco-quartier. La proximité du groupe Éco-quartier par rapport aux citoyens, est un moyen pour y parvenir. Soulignons que cette appropriation du Programme Éco-quartier par les citoyens demeure à ce jour embryonnaire et un vœu pieux des groupes Éco-quartier. Les projets des groupes Éco-quartier ne résultent pas non plus toujours d'une consultation des citoyens.

Le réseautage du milieu est une autre composante de cette pratique de l'action communautaire. Il s'agit de bien connaître les acteurs communautaires du quartier via les tables de concertation locales mais aussi via un ensemble de collaborations et de partenariats permettant de développer des projets plus signifiants pour les citoyens. De telles stratégies visent à accroître le pouvoir d'action du groupe Éco-quartier. Le réseautage est conditionnel au développement d'une crédibilité et d'une reconnaissance par le milieu, de la qualité et de la pertinence de ce que font les groupes Éco-quartier.

- c) Enfin, les groupes Éco-quartier présentent des caractéristiques intrinsèques qui correspondent à des caractéristiques de groupes communautaires. D'abord, il s'agit d'organismes engagés, empreints d'un fonctionnement et d'un système de valeurs démocratiques et qui possède une éthique d'intervention auprès des citoyens. Une autre caractéristique des groupes Éco-quartier contribuant à l'action communautaire est ensuite un manque chronique de financement et de moyens humains qui révèle le peu d'engagement de l'État et des collectivités territoriales et qui engendre une précarité, une fragilité des groupes Éco-quartier et de leurs équipes professionnelles.

L'action communautaire au sein des groupes Éco-quartier comporte ainsi deux dimensions dont il faut tenir compte : une dimension éducative que nous relions à l'éducation communautaire et qui peut éventuellement contribuer à un développement communautaire ; une dimension d'intervention communautaire qui n'inclut pas toujours l'éducation. La mission des groupes Éco-quartier dans le cadre du Programme Éco-quartier n'est donc pas uniquement éducative, elle est aussi sociale et communautaire. L'approche communautaire déployée par l'un des groupes Éco-quartier consiste à utiliser la communauté et son milieu de vie comme « ressource » d'apprentissage. Cette perspective rejoint celle de l'éducation des adultes dans la communauté, où le lien école – communauté est renforcé.

L'éducation relative à l'environnement et l'éducation communautaire se rejoignent sur la question de l'*empowerment* qui comprend plusieurs dimensions, individuelle et communautaire, concernant des aspects socio-environnementaux du quotidien des citoyens.

Cet *empowerment* contribue au développement personnel et social de la personne mais aussi au développement de cette dernière comme faisant partie d'une communauté pour laquelle elle développe un attachement, et à l'intérieur de laquelle se développent une identité, des solidarités et un pouvoir d'action. L'action communautaire comme champ théorique et pratique a beaucoup à « donner » aux groupes communautaires Éco-quartier, en particulier, en ce qui concerne l'expertise de développement de projets fondés sur l'analyse des besoins des collectivités et faisant appel à la participation et l'engagement de celles-ci dans les projets.

Soulignons que l'action communautaire est née dans le giron de l'intervention sociale et communautaire. Ses acteurs sont donc majoritairement issus du domaine social. Pourtant, les groupes communautaires, qui font de l'éducation relative à l'environnement, font aussi partie du mouvement de l'action communautaire, même s'ils demeurent marginaux dans ce champ. Nous avons également mis en évidence, au chapitre III présentant le cadre théorique de cette recherche, la difficile reconnaissance de certains groupes d'éducation relative à l'environnement (dont les groupes Éco-quartier), comme faisant aussi partie du champ de l'éducation populaire ou communautaire.

Les éléments suivants relatifs à l'action communautaire formulés par les groupes Éco-quartier ont été retenus dans leur ensemble comme contribution au modèle théorique en construction : 1) l'action communautaire présente deux dimensions complémentaires, l'éducation communautaire et l'intervention communautaire, qui contribuent à générer un développement communautaire. 2) Les groupes communautaires participent au développement de la vie sociale et communautaire de leur milieu à travers le développement de projets s'appuyant sur le réseau existant des acteurs ou dynamisant ce réseau. Ayant donc une connaissance fine de leur milieu, les groupes communautaires contribuent à l'*empowerment* des citoyens dans des projets où ces derniers sont placés au cœur des processus de changement. 3) Les groupes communautaires inscrivant leur mission dans l'action communautaire possèdent à la fois un fonctionnement démocratique et une éthique d'intervention avec les citoyens.

Un seul point présenté par les groupes Éco-quartier relativement à l'action communautaire nous semble discutable, celui du lien réfuté par plusieurs groupes Éco-quartier entre économie et action communautaire. Nous pensons qu'il est possible de concevoir d'autres modèles économiques que celui néolibéral, notamment le modèle d'économie sociale. Ce dernier, selon Neamtan (2004, *In* Grégoire, 2004, p. vii), est une façon de prospérer autrement en misant sur le développement social plutôt que la maximisation des profits.

7.4.4. L'éducation des adultes

En matière d'éducation des adultes, les groupes Éco-quartier mettent en évidence le caractère bien particulier de cette dernière en contexte non formel. Dans ce cadre-ci, il est fondamental de développer des actions d'éducation qui prennent en compte les spécificités des adultes. Il s'agit en particulier de la diversité de leurs préoccupations en fonction des rôles sociaux qu'ils assument, de leur âge et de leurs nombreuses expériences professionnelles et personnelles ; celles-ci peuvent d'ailleurs constituer un atout pour le développement de certains projets.

Le contexte non formel de l'éducation des adultes crée un défi pour les groupes Éco-quartier. Il s'agit de stimuler l'intérêt et la motivation des citoyens à s'engager dans des projets d'éducation relative à l'environnement ou des projets d'environnement utilisés comme créneau d'apprentissage. L'éducation des adultes est jugée une tâche très difficile : les approches éducatives les plus pertinentes pour travailler avec des adultes sont à ce titre peu explicitées par les groupes Éco-quartier. Les champs théoriques de référence de l'éducation des adultes ne sont pas connus même s'il semble se dégager une tendance humaniste du discours des groupes Éco-quartier. L'éducation des adultes est à ce stade embryonnaire dans les propositions de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire des groupes Éco-quartier. Elle devrait pourtant y jouer un rôle plus important dans la perspective d'améliorer les pratiques éducatives et de mieux fonder les choix existants (approche expérientielle) ou encore de repenser ces choix par l'introduction de nouvelles approches (approches coopérative et critique par exemples). La compréhension de l'adulte en tant qu'apprenant et citoyen, de la relation éducateur / apprenant-adulte, des approches éducatives

pertinentes sont quelques-unes des facettes de l'éducation des adultes qui devraient être mieux maîtrisées par les groupes Éco-quartier.

Du point de vue paradigmatique, les courants critique et dans une moindre mesure, humaniste nous apparaissent des avenues plus pertinentes pour fonder l'intervention éducative et communautaire des groupes Éco-quartier. Ces courants invitent en effet l'adulte à construire une réflexion critique sur le monde qui l'entoure et sur lui-même, à travers le dialogue et l'action partagés avec d'autres, favorisant l'exercice d'une praxis. Un tel choix est bien sûr influencé par les propositions de Freire dont Maubant (2004) constate un regain d'intérêt dans les pratiques éducatives contemporaines développées avec les adultes. La dimension humaniste repose quant à elle sur la compréhension, la prise en compte des multiples facettes de l'adulte.

Ainsi, parmi les éléments relatifs à l'éducation des adultes, qui ont été formulés par les groupes Éco-quartier, nous en retenons l'essentiel. Notons par ailleurs que l'éducation des adultes demeure un champ peu développé par les groupes Éco-quartier. Les points suivants ont été retenus : 1) il est important de prendre en compte les spécificités de l'adulte dans les choix pédagogiques des éducateurs ; 2) les tendances humanistes et critiques de l'éducation des adultes apparaissent pertinentes pour cette recherche au regard du cadre théorique que nous avons développé. Rappelons néanmoins que nous rejetons l'idée des groupes Éco-quartier de se consacrer à d'autres publics plus « faciles », les adultes demeurant à ce jour un public trop souvent négligé en éducation relative à l'environnement (Clover, Follen et Hall, 2000 ; Camozzi, 1994).

7.4.5. La communication interculturelle

La communication interculturelle a été ponctuellement désignée comme une dimension importante de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire lorsque le contexte d'intervention est multiculturel, c'est-à-dire lorsque les pratiques d'ERE en milieu communautaire s'adressent à des communautés ethnoculturelles. Barrette, Gaudet et Lemay

(1996) soulignent que si les communautés ethnoculturelles se concentrent majoritairement dans l'espace urbain, et donc à Montréal, leur répartition n'est pas uniforme sur le territoire de Montréal. Les quartiers Côte-des-Neiges, Parc Extension et Saint-Michel, les abords du boulevard Saint-Laurent sont des exemples de secteurs où se concentrent des communautés ethnoculturelles. Pour l'un des trois groupes Éco-quartier vivant cette problématique, la communication interculturelle repose sur la compréhension des différents référents culturels des communautés ethnoculturelles du territoire d'intervention afin de développer des projets éducatifs signifiants. La communication interculturelle consiste aussi à créer des ponts entre les communautés ethnoculturelles et la communauté d'accueil. Ces échanges sont propres à une reconnaissance mutuelle. Un certain idéal d'ouverture et de compréhension transparaît dans la vision de la communication interculturelle, au regard d'une réalité complexe semée d'embûches. Les groupes Éco-quartier ne sont pas en effet préparés à une telle réalité multiculturelle. Les éléments relatifs à la communication interculturelle qui sont privilégiés dans le cadre du Programme Éco-quartier, ont un caractère très intuitif, se structurant dans un contexte multilingue introduisant des barrières de communication difficiles à franchir. Ces propositions sont donc issues d'une ébauche de réflexion dans et sur l'action éducative. Soulignons que le champ de la communication interculturelle s'appuie sur les notions de culture et d'identité, qui sont multidimensionnelles et évoluent dans le temps. La communication interculturelle, dit simplement, est l'ensemble des relations qui s'établissent entre des personnes ou des groupes appartenant à des cultures différentes (Ladmiral et Lipianski, 1989, p. 11). Sauf que la communication interculturelle ne prendra réellement une envergure pertinente que si chaque acteur de la communication dépasse les attitudes de catégorisation ou d'ethnocentrisme dans ses rapports d'altérité. Une ouverture interculturelle est donc nécessaire. Barrette, Gaudet et Lemay (1996, p. 154-158) distinguent donc des habiletés minimales pour la communication interculturelle : se connaître soi-même et connaître sa propre culture, acquérir la pratique de la décentration et intérioriser le relativisme culturel, reconnaître une situation de communication interculturelle et expliciter ses codes culturels respectifs, et enfin apprendre la négociation, habileté ultime de loin la plus importante puisqu'elle permet la création de ponts entre les cultures via l'établissement d'un compromis.

Enfin, la communication interculturelle peut être placée dans un cadre plus vaste d'éducation interculturelle qui est nécessaire « pour faire face au pluralisme ethnoculturel », en particulier celui du Québec (Ouellet, 2002, p. 1) qui se manifeste surtout dans les grandes villes comme Montréal. Ouellet (2002, p. 17-18) met en évidence que les programmes d'éducation interculturelle ont longtemps été axés sur la connaissance des cultures. Or une telle connaissance n'entraîne pas, de fait, une diminution des préjugés ou encore l'établissement des rapports plus harmonieux entre les communautés ethnoculturelles. Ouellet (2002, p. 16-17) propose donc une éducation interculturelle qui devrait s'articuler étroitement avec l'éducation à la citoyenneté, et qui devrait poursuivre les préoccupations suivantes : l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse, la participation critique à la vie et à la délibération démocratique, l'égalité des chances et l'équité, mais aussi la cohésion (Ouellet, 2002). Il existe de nombreux courants et approches en éducation interculturelle. Le courant du multiculturalisme critique et l'approche coopérative de l'apprentissage qui lui est associée, nous semblent très prometteurs. Les approches coopérative et critique que nous souhaiterions en particulier voir priorisées au sein des choix éducatifs des groupes Éco-quartier cimenteraient les liens entre l'ERE, l'éducation des adultes, l'action communautaire, ainsi que la communication et l'éducation interculturelles (lorsque celles-ci se justifient compte tenu du contexte).

Au regard des propositions faites sur la communication interculturelle dans le cadre du Programme Éco-quartier, nous constatons une centration sur la compréhension des autres cultures du quartier et une tentative d'entrer en communication pour des échanges dépassant l'obstacle de la langue. C'est un bon départ qui devrait néanmoins être soutenu par une formation appropriée aux réalités des groupes Éco-quartier. De plus, le contexte multiculturel de certains quartiers de Montréal devrait inciter les groupes Éco-quartier à inclure cette dimension dans le développement de projets où différentes communautés ethnoculturelles sont appelées à entrer en interaction.

Au bilan, l'essentiel des propositions faites par l'un des groupes Éco-quartier en matière de communication interculturelle a été retenu pour cette recherche. Ce groupe suggère de développer une ouverture à « l'interculturel » qui favorise la compréhension des autres

groupes culturels que celui dont on fait partie. Une volonté de créer des ponts et un espace de dialogue entre les cultures de communautés partageant un même territoire, est également mise en évidence. Ces éléments relatifs à la communication interculturelle constituent toutefois un point de départ auquel il ne faut pas se limiter.

7.4.6. Bilan de l'étude de cas multiples

L'analyse croisée des trois cas du volet empirique de cette recherche et plus largement de l'ensemble des données recueillies dans ce volet, met en évidence la richesse des propositions théoriques et pratiques formulées par les groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier de Montréal. Nous avons retenu plusieurs éléments mentionnés précédemment, qui enrichissent notre conception de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Notre analyse interprétative et critique a fait évoluer nos choix relatifs aux champs théoriques et pratiques constitutifs de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. En particulier, nous situons désormais l'éducation communautaire dans le cadre plus large de l'action communautaire. Quant à la communication interculturelle, elle a été mise en évidence comme une réalité montante en milieu urbain dont il ne faut plus faire abstraction, et ceci d'autant plus si l'on envisage la notion de culture dans une perspective large. Ce ne sont pas uniquement les cultures ethniques qui se confrontent dans le cadre du Programme Éco-quartier. Ce sont aussi des cultures organisationnelles qui créent parfois des difficultés de communication au quotidien.

Ces éléments pertinents pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, mis en évidence dans le volet empirique de la recherche nous ont incités à effectuer des boucles de rétroaction afin de les intégrer au cadre théorique de cette recherche (chapitre III) ainsi qu'à notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire (chapitre VIII). En effet, l'action communautaire nous est apparue incontournable car action et éducation sont intimement liées dans l'intervention éducative et communautaire des groupes Éco-quartier. La communication interculturelle apparaît aussi pertinente même si elle est moins sollicitée de façon systématique dans l'intervention

éducative et communautaire des groupes Éco-quartier. Un seul des trois groupes Éco-quartier vit cette problématique dans son secteur d'intervention. Nous avons néanmoins fait le choix d'intégrer une dimension de communication interculturelle à l'éducation des adultes.

De plus, l'analyse critique des cas informe l'ensemble des dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative d'une théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Initialement, nous pensions tout au plus pouvoir nous inspirer des études de cas pour élaborer nos propositions praxéologiques (et dans une moindre mesure, explicatives). L'analyse des pratiques concrètes d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire a permis de mettre au jour des propositions praxéologiques très pertinentes examinées au moyen de plusieurs lunettes d'approche, celles de chacun des champs théoriques et pratiques contribuant au développement d'un modèle théorique de l'ERE en milieu communautaire. Le rapprochement des propositions praxéologiques de chacun des champs contributifs a ensuite permis d'effectuer des choix cohérents. De tels choix sont présentés de manière formalisée au chapitre suivant.

Nous pouvons ainsi conclure que les études de cas collaboratives du volet empirique de cette recherche, contribuent de manière significative à identifier et clarifier les fondements d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Un tel processus a par ailleurs permis aux collaborateurs de la recherche de conscientiser leurs pratiques éducatives et d'adopter une attitude plus réflexive. La recherche leur a en particulier fait prendre conscience du caractère intuitif de leurs pratiques éducatives. Elle a aussi mis en évidence certaines compétences développées dans le contexte du Programme Éco-quartier. Il s'agit d'un aspect très valorisant pour les collaborateurs de la recherche qui ont pris conscience de la richesse de leur expérience dans un contexte d'effort et de dépassement constant.

Également, la caractérisation des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire a mis en évidence des pratiques éducatives très diversifiées qui ont des atouts mais aussi des limites :

- Pour chaque pratique modélisée avec la collaboration des groupes Éco-quartier, nous avons en effet mis en évidence des faiblesses, c'est-à-dire des points à améliorer. Nous notons globalement l'absence d'une culture d'évaluation des pratiques éducatives chez les collaborateurs de la recherche. Des moments d'évaluation, des moments de réflexion et de construction collective de sens, entre les éducateurs et les participants et entre les participants devraient en effet être organisés.
- Nous avons aussi mis en lumière des points forts à retenir : par exemple, une éducation intimement liée à l'action. Ces aspects positifs pourraient être ultérieurement introduits dans d'autres pratiques éducatives.

Dans le cadre de cette étude de cas multiples, nous avons enfin mis en évidence la difficulté de saisir la portée éducative du Programme Éco-quartier sur le long terme. Par exemple, il est malaisé d'apprécier la contribution des groupes communautaires Éco-quartier aux changements de société, à la prise de pouvoir des citoyens relativement aux questions socio-environnementales qui les concernent à différentes échelles de territoire, en particulier celle de leur milieu de vie. Il est en revanche possible de saisir certains résultats de court terme et certains effets à moyen terme. Par exemples, la participation des citoyens au recyclage, ou encore le développement communautaire des districts associés à la mise en réseau des groupes communautaires, en partie sous l'impulsion des groupes Éco-quartier, sont quelques-uns des résultats de court terme et de moyen terme mis en évidence.

CHAPITRE VIII

UNE ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT

EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

Ce chapitre revêt un caractère très important dans notre recherche puisqu'il présente notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, résultant d'un processus de conceptualisation et d'analyse croisée des résultats des volets théorique et empirique de la recherche, volets qui sont complémentaires. Ainsi, répondant à notre premier objectif de recherche, ce travail de conceptualisation et d'analyse vise la modélisation d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative d'une telle théorie sont donc tour à tour explicitées et discutées en cohérence avec notre cadre paradigmatique. Rappelons que pour en arriver à ce modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, nous avons eu recours à la stratégie générale de l'anasynthèse qui comprend des boucles successives de rétroaction. Ces dernières concernent les différentes étapes de la recherche, incluant ainsi l'étape de la formulation d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, prenant appui sur des données théoriques et empiriques. Cette théorie a fait l'objet d'une validation par les membres du comité de recherche ayant encadré cette thèse. Ces membres sont des experts dans les domaines de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation des adultes et de l'éducation populaire / communautaire ; ils ont formulé des commentaires critiques en vue d'enrichir notre proposition théorique.

8.1. Dimension formelle d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire

L'analyse des données théoriques et empiriques effectuée sous l'angle de la théorie formelle (Maccia, 1966 ; Legendre, 2001), met en évidence la contribution de plusieurs champs

notionnels en lien avec plusieurs champs théoriques et pratiques qu'il convient de rappeler en vue d'une définition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

8.1.1. Les champs notionnels contributifs

Quatre notions clés semblent essentielles à la compréhension de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, que nous situons au croisement des champs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation communautaire et de l'éducation des adultes (en lien avec la communication interculturelle). Il s'agit des notions d'adulte, de communauté, d'environnement et d'éducation qui sont étroitement reliées. La notion d'éducation se retrouve en toile de fond de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Il a été choisi de retenir cette dernière plus que la notion de formation dont de nombreux écrits présentent une vision étroite. La notion d'éducation aurait pu être discutée dans cette section mais nous avons préféré insister sur la vision paradigmatique de l'éducation qui sous-tend la proposition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Cette vision est présentée au point 8.2.1. Dans cette section, les conceptions de l'adulte, de la communauté et de l'environnement que nous adoptons, comme éléments constitutifs d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, sont clarifiées. Nous précisons leur articulation à la figure 26.

- a) L'adulte**, être en continuel développement, assume de multiples rôles sociaux qui influencent ses choix et ses actions. Il possède aussi des expériences professionnelles et personnelles diversifiées qui jouent un rôle significatif dans son rapport au monde dont son rapport à l'éducation. La temporalité de l'adulte doit également être prise en compte. L'âge adulte recouvre plusieurs temps de la vie qui font que la population adulte est hétérogène. Ces divers temps de la vie influencent ses aspirations et ses motivations, en particulier face à l'éducation. L'adulte est donc un être complexe, porteur d'une ou plusieurs cultures. Cette diversité des cultures est une dimension importante dont il faut tenir compte, particulièrement en milieu urbain, lieu de convergence et d'immigration intranationale et internationale.

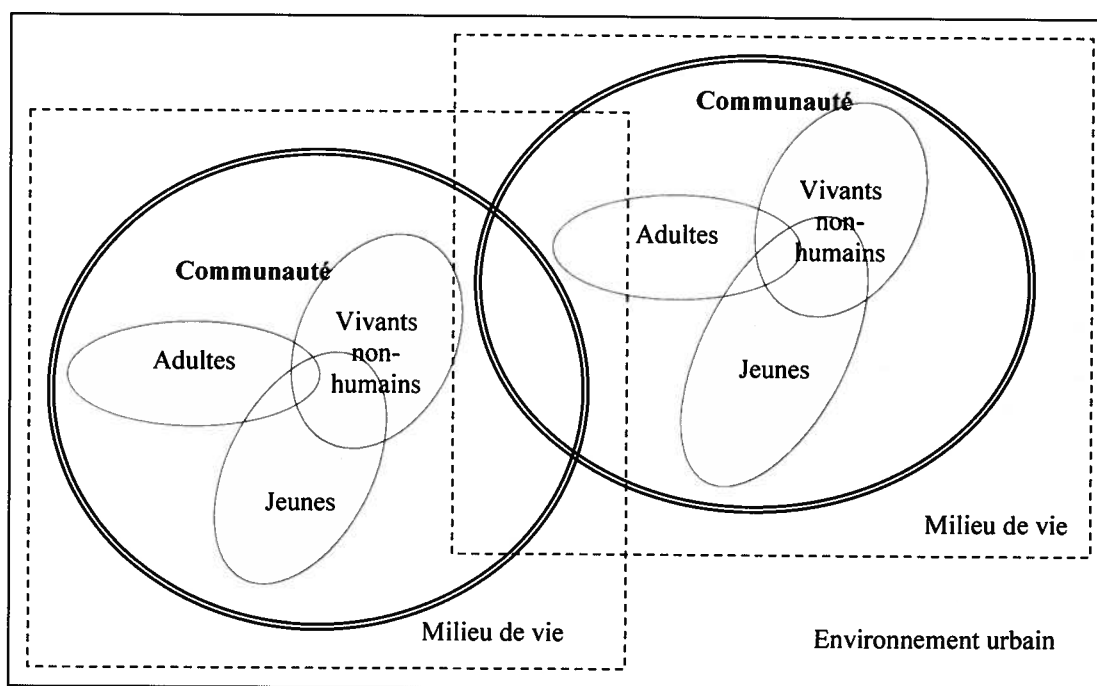


Figure 26. Adultes, communautés et environnement

Les sociétés contemporaines et particulièrement les sociétés occidentales ont tendance à valoriser la singularité et l'individualité de l'adulte. Dans le cadre de la recherche, nous avons pourtant choisi de situer l'adulte en tant « qu'être relié ». Il est membre d'un réseau complexe de relations, particulièrement au sein de communautés dont il fait partie, consciemment ou inconsciemment. L'adulte est donc un « carrefour » de relations psychologiques, sociales, politiques, culturelles et écologiques, etc. Ces relations sont de trois types : la relation à soi ; la relation aux autres membres de sa communauté, jeunes et adultes ; la relation personnelle à l'environnement mais aussi les relations collectivement construites à l'environnement. L'adulte en tant qu'agent écosocial de changement devrait également contribuer à la transformation des réalités socio-environnementales de sa communauté et de son milieu de vie, et plus largement, des sociétés auxquelles il appartient tout au long de sa trajectoire de vie.

b) La communauté est une notion que nous définissons dans une perspective écologique. Les membres d'une communauté sont les êtres humains (jeunes et adultes), les regroupements d'individus comme par exemple les comités de citoyens, les organismes communautaires, mais aussi l'ensemble du vivant non-humain, les espèces végétales et animales qui partagent ensemble un territoire donné. Dans le cadre de cette recherche, l'adulte joue un rôle important dans la communauté. En tant que preneur de décision, ses choix ont une influence déterminante sur la communauté dont il fait partie, et plus largement sur la société.

La communauté de lieu, celle existant « de fait » sur un territoire est une première conception pertinente pour notre recherche. Le milieu de vie est en effet un contexte favorable à l'organisation et au développement de la communauté. Cette communauté peut aussi être envisagée en tant que processus dans la mesure où le sens que lui donnent ses membres n'est pas toujours préexistant. Au contraire, il se construit au cœur des interactions, des projets et des actions qui contribuent au développement d'une identité, d'une appartenance à cette communauté et d'un pouvoir relatif de celle-ci. Nous privilégions aussi une vision de la communauté comme lieu de construction d'une culture commune et du développement de liens de solidarité et de responsabilité entre les membres humains et non-humains de cette communauté.

La communauté est donc un système complexe qui est plus que la somme de ses parties. Dynamique et évolutive, elle se structure et s'organise en fonction d'aspirations, d'intérêts, de besoins, d'intentions, d'enjeux et de défis dont sont porteurs ses membres. C'est au cœur de la communauté que se développe l'action communautaire en vue de stimuler un développement à la fois social, culturel, communautaire et écologique.

Plusieurs principes essentiels participent au développement ou au renforcement de la communauté : 1) un principe de socialisation, soit le développement de liens sociaux et plus spécifiquement de réseaux de relations entre les membres de la communauté (soutien et entraide) ; 2) un principe d'*empowerment*, soit le développement du pouvoir

d'action de la communauté. Ce principe repose sur le développement simultané a) d'une conscience critique de ses membres relativement aux réalités qui posent problèmes, b) de leur participation aux affaires de la communauté et c) de leurs diverses compétences (Ninacs, 2000) ; 3) un principe de développement culturel, soit le développement d'une culture « communautaire » ou d'un esprit communautaire (sentiment d'appartenance, conscience citoyenne) ; 4) un principe écologique, soit l'adoption de pratiques écologiques qui permettent à la communauté de vivre dans un environnement sain, en respectant son intégrité écologique et en participant au développement de sa biodiversité. De tels principes contribuent ensemble au développement de la communauté et à l'épanouissement de ses membres, en respectant les systèmes écologiques avec lesquels la communauté entre en interaction.

La communauté n'est pas un idéal nostalgique à atteindre et nous n'ignorons pas ses travers, par exemple les conflits qui peuvent y prendre racine et ses possibilités d'enfermement sur elle-même. La communauté est à ce titre envisagée comme constituante d'un réseau de communautés qui partagent certains principes, par exemple ceux de coopération et de non-hiérarchie. C'est la raison pour laquelle il faut reconnaître la multi-appartenance possible, en particulier des personnes à plusieurs communautés. Cette multi-appartenance est favorisée dans le cadre d'une vie citadine compte tenu des multiples stimulations existantes et du morcellement géographique des diverses activités quotidiennes (loisirs, travail, vie familiale, etc.).

- c) **L'environnement** est défini par l'ensemble dynamique et évolutif des composantes biophysiques du milieu de vie d'une communauté en interaction avec les composantes sociales et culturelles de cette communauté. Dans le cadre de cette recherche, considéré de manière contextualisée et systémique, l'environnement présente une caractéristique urbaine, c'est-à-dire que le fait « humain » y est surreprésenté. L'environnement urbain englobe en son sein à la fois le territoire (urbain) et les communautés qui l'habitent et le façonnent.

Nous venons de discuter au point b) de la notion de communauté. Nous nous attardons ainsi maintenant surtout à l'environnement en tant que territoire. Pour cette recherche, le milieu de vie apparaît une « échelle » de territoire d'une grande pertinence : il induit une relative proximité entre les êtres vivants qui l'occupent. Il crée un contexte favorable à ses habitants pour « une entrée » en relation. Par ailleurs, le milieu de vie est considéré par l'Institut pour l'éducation de l'Unesco (1999), comme le contexte le plus significatif pour l'éducation relative à l'environnement des adultes, ces derniers étant au cœur de nos préoccupations.

Le milieu de vie est d'abord défini d'un point de vue fonctionnel et affectif. Il est le lieu d'ancrage des personnes en raison de leur domicile (habitat) et de la présence éventuelle de leurs proches (cellule familiale, amis). Il est aussi un contexte favorable à l'expression des préoccupations sociales, culturelles, communautaires, écologiques et économiques des individus membres d'une communauté. Ce sont alors les personnes et les groupes de personnes (communauté) qui en s'appropriant leur milieu de vie, en déterminent les limites. Ces dernières sont établies en fonction de plusieurs dimensions complémentaires, de natures physico-spatiale, temporelle, écologique, sociale, culturelle mais aussi symbolico-historique. Le milieu de vie crée un contexte approprié au développement d'une culture, d'une identité et d'une appartenance propre aux communautés qui y vivent. Il est aussi un contexte favorable au développement de la socialité, de l'*empowerment* des personnes et de préoccupations écologiques au sein de ces communautés.

Prioriser le milieu de vie comme creuset de développement pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, ne signifie pas pour autant un enfermement dans une dynamique locale et une pensée dite localiste. Le milieu de vie présente en effet un noyau central, territoire du quotidien, mais également des zones périphériques. L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire peut ainsi également être développée dans des milieux de vie dit « secondaires » comme le milieu de travail mais aussi dans des milieux élargis tel le quartier. De cette façon, nous tenons compte des modes de vie contemporains caractérisés par une certaine pluri-centralité.

8.1.2. Les champs théoriques contributifs

a) L'éducation des adultes

Dans le contexte de notre recherche, l'éducation des adultes inclut un ensemble diversifié de pratiques éducatives développées pour les adultes en contexte non formel. L'éducation des adultes présente ainsi certaines spécificités. L'adulte, nous l'avons déjà souligné, possède des caractéristiques spécifiques. Ses multiples expériences, ses divers rôles sociaux, ses aspirations personnelles et professionnelles, ses obligations et ses divers temps de vie, influencent la planification et la réalisation de projets éducatifs. De plus, nous croyons que le contexte d'éducation non formelle qui caractérise notre recherche, oriente les pratiques éducatives vers l'action et les relie de manière étroite à la vie quotidienne des adultes.

Dans le cadre d'une proposition pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, nous privilégions une vision critique de l'éducation des adultes teintée d'humanisme qui est cohérente avec la vision du monde et de l'éducation que nous portons (voir point 8.2.). L'éducation des adultes est un vecteur de conscientisation et de participation critique à la transformation de la société actuelle. Une telle transformation prend racine dans la prise de conscience par les adultes de leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs valeurs, dans l'examen critique des fondements et des organisations de la société dans laquelle ils vivent et qui parfois les oppressent, ainsi que dans la prise de pouvoir et de contrôle qu'ils réalisent dans leur quotidien et leurs milieux de vie. Rappelons que l'adulte est envisagé tel un membre d'une communauté où les relations à l'environnement et aux autres (vivant humain et non-humain) sont fondamentales. Les priorités de l'éducation des adultes devraient aussi prendre racine dans les besoins et les intérêts exprimés par les adultes, au sein de communautés. Et même si possible, l'éducation des adultes devrait favoriser une appropriation par les adultes des processus d'apprentissage eux-mêmes.

En milieu urbain, Germain (1998) constate le développement du multiculturalisme. Ce dernier crée une sorte de confort culturel aux citoyens par l'accès immédiat qu'il procure à une diversité des cultures. Mais il peut aussi se traduire par des phénomènes de repli des

communautés ethnoculturelles sur elles-mêmes. Ce repli est beaucoup moins prégnant chez les jeunes, qui à l'école, expérimentent des situations multiculturelles engendrant une ouverture plus grande, les conduisant parfois au développement d'une identité cosmopolite spécifique aux métropoles qu'ils habitent. Toutefois chez les adultes, le repli sur leur communauté d'appartenance semble souvent plus fort. Il apparaît incompatible avec la mobilisation des énergies collectives nécessaires à la construction de projets communs³². Dans le cadre d'une telle problématique, l'éducation des adultes pourrait selon nous surtout s'attacher à créer des contextes et des situations éducatives « bouleversant » les dynamiques de fonctionnement en vase clos de certains groupes d'adultes en proposant une pédagogie incitant à la participation et à l'engagement des adultes dans des projets qui concernent leur milieu de vie, milieu partagé par différents groupes ethnoculturels, comme c'est le cas dans plusieurs quartiers multiethniques de Montréal. Ainsi, nous croyons que l'éducation des adultes présentant une dimension de communication interculturelle favorise à travers les processus d'apprentissage, l'émergence de nouvelles appartenances et de nouvelles identités. Elle favorise aussi un dialogue constructif entre les cultures et entre les communautés porteuses de ces cultures.

Selon la conception que nous adoptons de l'éducation des adultes, nous constatons un fort recoupement de l'éducation des adultes avec l'éducation communautaire. Certains auteurs ont d'ailleurs très expressément formulé une proposition de l'éducation communautaire des adultes (Brookfield, 1983). Pourtant, la notion de communauté dépasse celle d'un groupe d'adultes. Les limites de l'éducation des adultes ne sont donc pas franches et présentent particulièrement dans notre recherche des zones frontières avec d'autres champs. Nous avons évoqué l'éducation communautaire des adultes mais il existe aussi des propositions pour l'éducation relative à l'environnement des adultes qui enrichissent le champ de l'éducation des adultes.

³² Il faut bien sûr nuancer une telle affirmation en examinant les communautés ethnoculturelles en jeu et la distance de leurs référents culturels à ceux de la société d'accueil.

b) L'éducation communautaire

Notre recherche s'appuie d'abord sur une triple perspective de l'éducation communautaire : l'éducation *avec/par*, *dans* et *pour* la communauté.

- L'éducation *avec/par* la communauté est la perspective la plus prégnante dans notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Elle met l'accent sur la capacité de transformation sociale dont est porteuse la communauté, via des prises de consciences et l'*empowerment* de ces membres, qui peuvent conduire au développement d'actions et de projets signifiants pour leur communauté d'appartenance et cohérents avec leurs aspirations. Le développement communautaire n'est toutefois pas la finalité de l'éducation communautaire mais l'éducation communautaire contribue à la construction d'une dynamique d'action et de développement communautaires. En effet, réflexion critique et action sont intimement liées dans le développement d'une praxis associée à un processus de conscientisation vécu par les personnes et les groupes sociaux. Il s'agit de prendre conscience des réalités socio-environnementales qui posent problèmes en vue de les transformer. De nature endogène, l'éducation communautaire peut plus largement contribuer au développement de la communauté par une réponse locale aux problématiques identifiées par les acteurs de cette communauté (adultes, jeunes, organisations communautaires, etc.). Elle les engage dans un processus d'autodétermination et de développement de valeurs d'entraide, de participation, de solidarité et de responsabilité mutuelle. Soulignons que les problématiques localement identifiées devraient être resituées dans une réflexion critique plus globale menée sur les distorsions de la société dans laquelle elles se développent, pour en comprendre les origines et les fondements.
- L'éducation *dans* la communauté fait référence à l'ancrage territorial, mais aussi culturel possible de l'éducation communautaire. La communauté est un lieu d'enracinement et de construction identitaire, en interrelation avec les structures organisationnelles dans lesquelles elle s'intègre ou qu'elle contribue à créer ou transformer. L'éducation communautaire devrait être contextualisée et ainsi signifiante pour la communauté, en étant prise en charge par cette dernière.

- L'éducation *pour* la communauté signifie que les retombées des transformations sociales initiées par les membres de la communauté bénéficient d'abord aux membres de leur communauté, sans leur être exclusives. La communauté n'est pas synonyme d'enfermement mais prend en considération les relations de mutuelle dépendance avec les autres communautés.

L'analyse de cette triple perspective de l'éducation communautaire nous amène à formuler une 4^{ème} perspective : une éducation des personnes qui concerne *leur relation* à la communauté. Cette dernière est souvent reniée au nom d'une liberté individuelle, expression d'un individualisme valorisé dans les sociétés occidentales. La prise de pouvoir et la participation des membres d'une communauté devrait aboutir à l'exercice d'une responsabilité mutuelle entre les membres de la communauté ; ces derniers sont humains (individus et organisations humaines) et non-humains, puisque nous envisageons la communauté dans une perspective écologique.

Enfin, comme nous l'avons indiqué, l'éducation communautaire est un processus démocratique qui fait appel à l'autodétermination des personnes et des communautés en présence. L'éducation communautaire peut en cela participer au renouveau démocratique de nos sociétés occidentales. L'éducation communautaire, nous l'avons rapidement mentionné, est située dans le cadre de l'action communautaire, dont elle peut en retour stimuler la vigueur. L'action communautaire est appréhendée selon plusieurs principes clés que nous croyons fondamentaux : 1) l'animation de la vie communautaire locale est un premier principe. L'action communautaire est donc fondée sur les relations de proximité entre les acteurs. 2) Une connaissance fine des réalités sociales et environnementales est aussi fondamentale, de même que la valorisation des savoirs locaux portés par les acteurs est essentielle. 3) Un dernier principe repose sur la mise en réseau des acteurs (individus, comités de citoyens, organismes communautaires). Via des collaborations et des partenariats, ces acteurs de la communauté initient des projets au sein de leur communauté. Certaines organisations communautaires peuvent impulser et soutenir une telle dynamique mais elles ne doivent pas se substituer aux citoyens dans la prise en charge de leur communauté. La

pratique de l'action communautaire contribue donc à développer la participation et l'engagement des citoyens.

c) L'éducation relative à l'environnement

Dans la perspective de formuler une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, l'éducation relative à l'environnement vise l'harmonisation du réseau de relations « personnes - société – environnement », au moyen de la construction de savoirs mais aussi du développement de savoir-faire et d'un savoir-être en vue de favoriser un agir contextuellement pertinent. Une telle définition inspirée des écrits de Sauvé (2001a, 1997a, 1992) place notre relation à l'environnement au cœur des processus éducatifs et fait de l'éducation relative à l'environnement une dimension essentielle de l'éducation fondamentale (Sauvé, 2001a).

Notre conception de l'éducation relative à l'environnement privilégie les perspectives éducatives et environnementales telles que définies par Sauvé (1992). La perspective éducative se penche sur le développement personnel et social des individus placés au cœur des processus d'éducation relative à l'environnement. L'éducation tient lieu aussi de creuset pour libérer et émanciper les personnes et les groupes sociaux. La perspective environnementale vise l'amélioration de la qualité de l'environnement, essentiellement abordée dans notre recherche sous l'angle des questions urbaines, des territoires de vie des adultes citoyens (le milieu de vie et plus largement le quartier). Cette amélioration de la qualité de l'environnement repose sur le développement d'un système de valeurs approprié, en particulier une responsabilité intégrale (Sauvé, 2001a) dont les principes de mutualité et d'anticipation sont fondamentaux.

Au regard de la pluralité des courants et des modèles en éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2003), nous avons repéré trois courants contextuellement pertinents et inspirants pour une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Le premier courant est celui de l'écoformation développé par G. Pineau et les membres du GREF. D'inspiration humaniste, l'écoformation vise à développer chez l'adulte une relation à l'environnement fondée sur des aspects émotionnels, spirituels et imaginaires. Il s'agit d'explorer sa double relation à l'environnement : l'adulte façonne son environnement autant que son environnement le façonne, créant ainsi une conscience que sa propre vie est reliée aux éléments de l'environnement. Il nous semble que l'écoformation constitue une dimension essentielle de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, favorisant une prise de conscience de sa relation au monde et de la signification intime qu'elle prend dans sa vie. Une telle relation est fondamentale pour permettre à l'adulte de trouver la motivation d'envisager d'autres possibles lorsqu'il constate la dégradation de ses conditions de vie sociales et environnementales.

Un second courant, celui de l'ERE socialement critique présente l'intérêt d'inviter les adultes-apprenants à développer une vision critique du monde qui les entoure et des systèmes en place en déconstruisant leurs présupposés. Cette perspective critique doit servir de point de départ à une prise de conscience des réalités socio-environnementales qui posent problèmes ainsi qu'à la transformation de ces réalités par l'exercice d'une véritable praxis. C'est ce que Giroux appelle « imaginer un langage des possibles » (s.d., *In* Gibson, 1986) en passant à l'action concrète qui contribue à des transformations sociales et environnementales, et plus spécifiquement à l'émancipation des adultes impliqués dans ces processus de transformation.

Un dernier courant pertinent pour notre recherche est celui de l'ERE dans une perspective biorégionale. Ce courant biorégionaliste propose un ancrage territorial de l'éducation relative à l'environnement en invitant les personnes à faire l'apprentissage de leurs territoires de vie selon diverses dimensions spirituelle, culturelle, écologique, développementale, etc. Un tel courant est de nature à favoriser chez les adultes une réappropriation de leurs territoires de vie et le développement de leur appartenance aux communautés qui habitent et partagent ces territoires.

Il s'agit ainsi à travers ces trois courants de l'ERE de proposer à l'adulte : 1) d'expérimenter physiquement et émotionnellement son environnement pour s'y attacher affectivement, en construisant un sens à cette relation au monde ; 2) de développer une compréhension critique des réalités qui le concernent afin d'être capable de déconstruire ces réalités qui rendent son environnement difficile à vivre, qui l'aliènent lui et les autres membres de sa communauté (humains et non-humains) ; 3) de (re) construire son attachement culturel et écologique aux territoires de vie, dans la perspective d'améliorer sa propre qualité de vie et d'être mais aussi celle des membres de sa communauté ; 4) d'inventer d'autres formes de développement et d'autres relations à ses territoires de vie dont il apprend à respecter l'intégrité et à favoriser la diversité biologique et culturelle.

Dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, les perspectives critique et biorégionale sont plus prégnantes ; l'écoformation y joue un rôle plus discret mais pourtant essentiel par la signification du rapport au monde qu'elle contribue à développer chez l'adulte.

8.1.3. Une définition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire

L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire propose une conception particulière de l'éducation relative à l'environnement enrichie des champs théoriques et pratiques de l'éducation communautaire et de l'éducation des adultes. Nous mettons cette dernière en relation avec la communication interculturelle, particulièrement lorsqu'elle se déploie en milieu urbain.

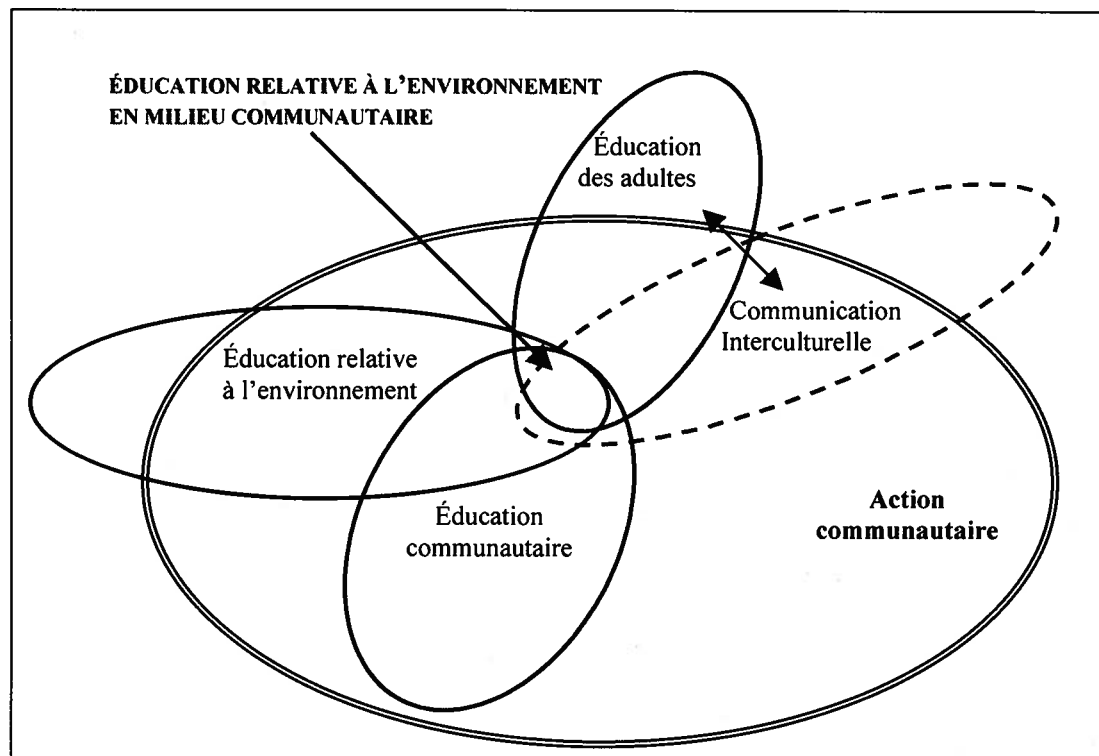


Figure 27. L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire

L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire est aussi et surtout un champ de pratiques qui prend appui sur les communautés, c'est-à-dire leurs acteurs qui sont majoritairement des adultes, agents potentiels de transformation sociale et environnementale, mais qui sont aussi des organisations communautaires du territoire, préexistantes ou en devenir, du fait du développement de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire se situe dans le cadre plus vaste de la pratique de l'action communautaire qui regroupe un ensemble de pratiques associées à l'intervention et à l'éducation communautaires.

Reconnaissant le caractère indissociable des questions sociales et environnementales qui puisent le plus souvent leurs origines dans les mêmes phénomènes, l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire cherche à construire la relation à l'environnement des communautés à l'intérieur d'un processus qui induit la construction des communautés

elles-mêmes ; la relation à l'environnement des communautés est fondée sur l'expression de solidarités et de responsabilités mutuelles entre les membres (vivants humains et non-humains) de la communauté. Il s'agit de contribuer à construire une vision moins fragmentée des réalités socio-environnementales qui concernent la communauté, qui valorisent le pouvoir de la communauté plutôt que les pouvoirs et les privilèges individuels se faisant au détriment des autres et de l'environnement. Nous croyons en effet que les relations individuelles à l'environnement ainsi que les pratiques et l'agir individuel qui en découlent, sont nécessaires mais non suffisants pour faire face aux questions environnementales contemporaines, et ce malgré la bonne volonté dont chacun peut être porteur. Une réflexion collective voire communautaire nous semble fondamentale pour déconstruire puis reconstruire les fondements d'une société moins aliénante pour les humains et moins destructrice pour le vivant. Il s'agit ensuite d'accroître la force de proposition et le pouvoir d'action des membres d'une communauté qui se construit au travers de visions du monde partagées et de projets communs fondés sur la coopération et la participation.

L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire vise ainsi à développer d'abord le pouvoir de faire et d'agir ensemble des communautés ancrées dans leurs territoires de vie dans la perspective d'améliorer la qualité de leur environnement mais aussi la qualité de vie et d'être des membres de ces communautés. L'élaboration collective de savoirs, de savoir-faire et de valeurs donnent sens à la communauté qui se construit progressivement, dépassant ainsi le fait d'être une communauté de lieu (vécue *de facto* par ses membres). L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire donne aussi sens aux vies humaines et aux lieux habités par l'émergence d'une vive conscience chez les individus que leurs vies sont étroitement reliées aux autres humains mais aussi à l'ensemble du vivant et du non vivant. Elle est fondée sur le dialogue et l'entraide entre les membres de cette communauté et l'exercice d'une praxis critique, prémices essentiels à des changements plus profonds de la société, en particulier sa réorganisation selon des principes plus sociaux et plus écologiques.

8.2. Dimension axiologique d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire

L'analyse des données théoriques et empiriques effectuée sous l'angle de la théorie axiologique (Maccia, 1966 ; Legendre, 2001) nous conduit à préciser les visions du monde et de l'éducation (et ainsi de l'être humain) qui servent d'assises à notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. L'énoncé des finalités, des buts et des objectifs généraux de l'ERE en milieu communautaire complète la présentation de la dimension axiologique de la théorie en développement.

8.2.1. Une vision du monde et de l'éducation pour l'ERE en milieu communautaire

La vision du monde qui supporte notre proposition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire s'inscrit en rupture avec les fondements de la société occidentale actuelle que nous avons dépeints dans le chapitre présentant la problématique de cette recherche : une société que nous jugeons individualiste, dominée par des préoccupations économiques de court terme et qui fait fi des communautés et de leurs environnement, en s'appuyant sur une idéologie et des organisations profondément injustes, inégalitaires et dommageables pour les personnes et l'environnement. La vision du monde qui sous-tend l'ERE en milieu communautaire puise son inspiration dans les paradigmes socioculturels de la dialectique sociale et de la symbiosynergie (Bertrand et Valois, 1999). Elle repose sur la construction d'un réseau de relations non hiérarchiques entre les humains et l'environnement (dont ils font partie) mais aussi entre les humains. Elle reconnaît l'union fondamentale entre les humains, la société et l'environnement en un tout complexe et interdépendant. Cet appel à transformer les fondements de la société contemporaine repose sur un désir d'intégrité écologique et de sociétés plus justes, plus solidaires et plus écologiques. Un tel changement de société est aussi basé sur l'expression d'un désir de responsabilité sociale et écologique qui reconnaît les relations de mutuelle dépendance entre les humains et entre les humains et l'environnement. Dans ce cadre, l'être humain s'épanouit à travers, avec, pour et dans sa relation à sa communauté d'attache et son milieu de vie, dans le développement de réseaux de solidarités et d'un environnement de qualité, perçu comme un bien commun.

Dans ce contexte, le sens profond de l'éducation n'est pas associé au maintien des valeurs et des systèmes en place mais l'éducation contribue plutôt à des transformations de la société par la reconstruction de celle-ci sur des principes sociaux, communautaires et écologiques qui harmonisent et donnent sens aux relations personnes /communautés / environnement. C'est donc une vision écosociale de l'éducation que nous proposons en trame de fond d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Une telle éducation se veut critique et vise à faire des individus, les adultes en particulier, des agents écosociaux de changement, conscients et soucieux des liens d'interdépendance qui le relient à la société et l'environnement. L'éducation vise la libération et l'émancipation des personnes au cœur de la construction d'un réseau de relations sociales, communautaires, écologiques, culturelles, politiques, qui contribue lui-même au développement des individus. En cela, une dimension humaniste de l'éducation est mise au jour en complémentarité avec la vision critique dominante.

8.2.2. Les finalités, buts et objectifs de l'ERE en milieu communautaire

Les finalités de l'ERE en milieu communautaire désignent ses visées ultimes. Nous avons ainsi mis en évidence plusieurs finalités propres à l'objet de notre recherche. L'ERE en milieu communautaire vise d'abord l'amélioration de la qualité de vie et d'être de communautés interdépendantes qui s'organisent en structurant la société en fonction de désirs de solidarités et de responsabilités mutuelles entre les membres (humains et non-humains) de ces communautés habitant des territoires de vie³³ qu'elles contribuent à rendre plus conviviaux et plus écologiquement sains. L'ERE en milieu communautaire poursuit également le développement de l'adulte à travers le réseau de relations culturelles, sociales, politiques, écologiques (etc.) qu'il construit. Ce réseau de relations structure, donne sens et matérialité à sa communauté d'appartenance. L'ERE en milieu communautaire possède une visée d'émancipation de l'adulte, adulte qui est situé au « carrefour » de ces diverses

³³ Les territoires de vie incluent le milieu de vie et plus largement le quartier.

relations. Elle poursuit le développement des communautés en tenant compte des caractéristiques écologiques de leurs territoires de vie. L'ERE en milieu communautaire contribue enfin à l'élaboration d'une « pédagogie communautaire » dont nous ébaucherons certaines caractéristiques lors de la présentation de la dimension praxéologique de notre théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Les buts désignent le ou les résultats que l'on cherche à atteindre en cohérence avec les finalités de l'ERE en milieu communautaire. Un premier but de l'ERE en milieu communautaire serait donc de favoriser le développement d'une conscience critique chez l'adulte, d'une conscience d'être relié aux autres membres de sa communauté et à l'environnement ; l'ERE en milieu communautaire devrait aussi favoriser son *empowerment* relativement aux problématiques socio-environnementales locales qui concernent ses territoires de vie et les membres de sa communauté. Cette prise de pouvoir locale devrait servir de déclencheur et de levier à un engagement plus global à différents niveaux et dans différentes « sphères » de la société. Un autre but serait le développement chez l'adulte de savoirs, de savoir-faire, de valeurs mais aussi d'un vouloir et d'un pouvoir agir, appropriés au développement de communautés justes, solidaires et écologiques. Sa participation à différents projets est plus que l'expression d'un soi mais bien l'enracinement de ce soi dans l'environnement et sa communauté d'appartenance.

Les objectifs clarifiés ci-dessous précisent les buts et les finalités de l'ERE en milieu communautaire. Il s'agit d'objectifs généraux qui concernent l'adulte :

- Prendre conscience des fondements d'une société occidentale qui aliène et détruit le réseau des relations sociales, communautaires, culturelles, écologiques, (etc.) qui confère intégrité écologique, cohésion sociale et communautaire mais aussi sens à sa vie.
- Prendre conscience de faire partie d'un réseau complexe de relations qui l'unit à une communauté de lieu en interaction avec un environnement particulier, son milieu de vie et plus largement son quartier.

- Découvrir et apprendre à connaître ses territoires de vie, mais aussi les communautés (le vivant humain et non-humain) qui les habitent et les façonnent.
- Identifier et développer une compréhension et une conscience critiques des questions socio-environnementales clés de ses territoires de vie, et qui concernent les communautés qui s'y développent, ces questions locales étant resituées dans le cadre des questions socio-environnementales plus globales.
- Clarifier ses valeurs au regard des questions socio-environnementales mises en évidence, qui affectent sa communauté et l'intégrité écologique de ses territoires de vie.
- Confronter ses valeurs à celles de ses pairs et questionner de façon critique leur adéquation dans la perspective de développer des communautés plus écologiques où s'expriment des valeurs de solidarité, de justice et de mutuelle responsabilité.
- Développer des valeurs cohérentes avec l'élaboration d'une culture communautaire.
- Adopter des attitudes cohérentes avec les savoirs, les savoir-faire et les valeurs développés au cœur des interactions avec les membres de sa communauté et ses territoires de vie.
- Exercer une praxis critique dans son engagement et sa participation à des projets collectifs tenant compte de savoirs locaux, d'expérience ou traditionnels, visant l'amélioration de la qualité de ses territoires de vie et de la qualité de vie et d'être des membres de sa communauté.
- Contribuer à développer sa communauté d'appartenance selon des principes structurants qui donnent du sens à cette communauté pour ses membres ; cette communauté est considérée en interdépendance avec d'autres communautés qui ensemble coopèrent à la (ré) organisation de la société en un réseau de communautés non-hiérarchiques.
- Faire l'apprentissage des relations qui l'unissent à sa communauté et à son milieu de vie au cœur de processus collectifs (mais aussi individuels) qui fondent des projets visant à

conscientiser ses relations, à les (re) construire et les « gérer » de façon responsable, écologique et solidaire.

Ces propositions axiologiques seront probablement à affiner ultérieurement. Au stade de notre avancement, elles nous permettent de proposer des approches éducatives pertinentes pour l'ERE en milieu communautaire.

8.3. Dimension praxéologique de l'ERE en milieu communautaire

L'analyse des données empiriques et secondairement théoriques, effectuée sous l'angle de la théorie praxéologique (Maccia, 1966 ; Legendre, 2001) nous conduit à préciser les principales approches éducatives qui paraissent pertinentes pour l'ERE en milieu communautaire. Rappelons « qu'une approche [éducative] est une orientation qui guide l'organisation de la situation [éducative] pour atteindre une ou plusieurs finalités » (Sauvé, 1992, p. 157-158). Elle est tributaire d'une conception de l'éducation, c'est-à-dire d'un paradigme éducationnel que nous avons énoncé précédemment. Nous terminons cette section par la clarification des caractéristiques de la situation éducative dans le cadre de l'ERE en milieu communautaire.

Nous tenons à rappeler que la dimension praxéologique d'une théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire est fortement inspirée des études de cas collaboratives du volet empirique de la recherche. Ce dernier reposait notamment sur la caractérisation critique de pratiques d'ERE en milieu communautaire urbain développées par des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier de Montréal.

L'approche conscientisante inspirée de Freire mais aussi d'autres théoriciens critiques, vise le développement d'une conscience critique de l'adulte à travers le dialogue avec ses pairs vivant les mêmes réalités socio-environnementales. Ces réalités sont déconstruites au cours du processus de conscientisation mis en œuvre par le dialogue. Une telle prise de conscience prend appui sur le développement d'une connaissance fine de ces réalités. Elle repose sur la

déconstruction des présupposés qui fondent ces réalités. Cette approche conscientisante est complémentaire au développement d'une seconde approche, l'approche communautaire que nous verrons ci-après. L'approche conscientisante est ainsi une approche nécessaire mais non suffisante. Il faut ensuite approfondir la réflexion et imaginer d'autres possibles par le développement de projets concrets. L'approche conscientisante s'inspire a priori d'une approche spécifique connue en éducation relative à l'environnement : l'approche critique. L'approche conscientisante tente toutefois de dépasser le développement de la pensée critique dans laquelle l'approche critique est semble-t-il souvent confinée voire confondue. Une telle approche critique est aussi pertinente pour inciter les instigateurs des projets d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire à porter un regard critique sur leurs propres choix éducatifs et leurs pratiques éducatives associées.

L'approche communautaire prend appui sur une communauté de lieu ; le lieu d'ancrage d'une communauté offre en effet un contexte favorable au développement et à l'organisation de cette communauté, prenant appui sur la construction d'un ensemble complexe de relations. La communauté et ses territoires de vie font office de « laboratoire » privilégié d'*empowerment* des adultes, membres de cette communauté³⁴. Le processus d'apprentissage privilégié dans cette approche repose sur le développement d'une praxis critique c'est-à-dire le développement de projets et/ou d'actions qui s'inscrivent dans une réflexion critique menée sur et dans l'action. L'*empowerment*, notion complexe mais importante dans cette approche communautaire, constitue à la fois une finalité et un processus (Le Bossé et Dufort, 2001). En tant que processus, il « amène les personnes à reprendre du contrôle sur leur vie et leur environnement. [Un tel processus] est circulaire, c'est-à-dire que plus les individus ont le sentiment de posséder un certain pouvoir, plus leur participation dans la société est source de changement social » (Lamoureux et coll., 2002, p. 63). Précisons que l'*empowerment* recherché est ultimement un *empowerment* de type communautaire (Lamoureux et coll., 2002, p. 63) qui prend aussi appui sur l'*empowerment* individuel. Nous constatons que

³⁴ Mentionnons que même si nous avons placé l'adulte au cœur de notre proposition de l'ERE en milieu communautaire, la communauté inclut les êtres vivants humains (jeunes et adultes) et non-humains.

l'approche communautaire peut être mise en lien avec l'approche praxique où l'action associée à la réflexion constitue le cœur du processus d'apprentissage (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003 ; Sauvé, 1997).

Les deux principales approches, conscientisante et communautaire, proposées pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire prennent appui sur plusieurs approches spécifiques qui sont les approches « locale », expérientielle, systémique, coopérative, collaborative, « créative » et « conviviale ». Nous croyons d'abord en la pertinence ce que nous appelons une approche « locale » qui privilégie un ancrage local des pratiques ou projets éducatifs développés, en prenant appui sur les acteurs et les problématiques des territoires de vie des adultes (leur milieu de vie et plus largement leur quartier).

De plus, les approches conscientisante et communautaire suggèrent l'exploration des réalités socio-environnementales du milieu de vie (et plus largement le quartier) de l'apprenant comme prémices au développement de projets et d'actions visant des changements sociaux, politiques, culturels et environnementaux. L'approche expérientielle est donc une autre approche spécifique dont l'apport est essentiel pour l'ERE en milieu communautaire.

L'approche systémique permet quant à elle d'appréhender le réseau complexe de relations interdépendantes, de nature sociale, écologique, culturelle (etc.), qui traversant la communauté, doivent être conscientisées. Cette approche est particulièrement pertinente pour aider l'adulte à « recoller » les différentes facettes d'une réalité qu'il perçoit le plus souvent de façon fragmentée.

L'approche coopérative concerne les apprenants. Elle « fait appel au dialogue, au partage et à l'entraide entre [les adultes], qui construisent ainsi entre eux un savoir plus riche » (Sauvé, Villemagne et Orellana, 2003). Elle contribue à la responsabilisation des adultes participant à un projet ou une activité spécifique. De plus, le partage de savoirs, de savoir-faire et de valeurs qui se réalise au cœur des processus participatifs est fondamental pour la construction

d'un « patrimoine communautaire commun ». Les processus participatifs sont aussi pertinents pour le développement de relations entre les participants et par extension, pour le développement de l'appartenance à un groupe d'adultes ou à une communauté spécifique.

L'approche collaborative est pour sa part essentielle si l'on se place du point de vue des acteurs, adultes et groupes communautaires, qui assurent le leadership du développement de l'ERE en milieu communautaire. Ces acteurs contribuent ensemble à la mise en réseau des acteurs du milieu par le développement de collaborations et de partenariats. Ce réseautage est fondamental pour améliorer les pratiques éducatives et leur donner plus d'ampleur. La dimension collaborative est aussi source d'apprentissage pour les différents partenaires et collaborateurs. La nécessité d'apprendre à travailler ensemble et la nature potentiellement interdisciplinaire des projets développés sont au cœur des apprentissages. Cette dimension interdisciplinaire se retrouve également dans la caractérisation des compétences requises par les éducateurs pour le développement de projets d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

L'approche « créative » est sollicitée par l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, à plusieurs titres. Elle invite d'abord à développer une relation au monde sensible. Elle est à ce titre présente dans la pédagogie de l'imaginaire proposée par le courant de l'écoformation. L'approche créative, nous croyons est aussi importante dans le but d'inventer d'autres possibles où l'innovation et la capacité de création collective sont des dimensions importantes.

Nous terminons notre exploration des approches éducatives pertinentes pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en soulignant l'importance d'adopter une approche « conviviale » des réalités socio-environnementales. Il s'agit de rendre accessible et intelligible les questions socio-environnementales qui concernent l'adulte et sa communauté en démystifiant les peurs qui reposent bien souvent sur la complexité appréhendée de ces questions. Il s'agit aussi que les réalités socio-communautaires et environnementales ne soient pas uniquement et toujours problématisées. Il est fondamental

de prévoir des moments de découverte joyeuse, d'émerveillement, de rapports conviviaux et, ou sensibles aux éléments qui nous entourent, « les choses » et les êtres.

Le modèle de situation éducative de Legendre (1993, 1983) inclut un ensemble d'éléments, le Sujet, l'Agent, l'Objet et le Milieu. Il comprend aussi un ensemble de relations pédagogiques, les relations d'apprentissage, les relations d'enseignement et les relations didactiques. Dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, le Sujet correspond à l'adulte ou aux adultes membres d'une communauté. L'adulte est un « carrefour » de relations. Il s'agit ainsi de bien connaître cet adulte pour planifier la situation éducative, pour prendre en compte ses besoins, ses attentes afin de favoriser son engagement dans les processus éducatifs.

L'Agent « correspond aux ressources offertes au Sujet dans une situation éducative » (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003). Dans notre proposition, l'Agent est d'une part le Milieu de la situation éducative (servant de laboratoire) mais correspond aussi et surtout aux instigateurs de la situation éducative. Soulignons qu'en éducation relative à l'environnement, l'Agent est souvent interpellé à titre de Sujet lui aussi. Il met en place une situation éducative à laquelle il participe (Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003). Dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, l'Agent est aussi bien un ou des éducateurs / animateurs communautaires (œuvrant le plus souvent au sein d'organisations communautaires) qu'un adulte citoyen, membre de la communauté qui prend l'initiative de la situation éducative. L'Agent peut aussi désigner un groupe de personnes organisées en comité de citoyens. Il s'agit bien là d'une éducation par, dans, avec, et pour la communauté qui contribue à construire aussi la relation de l'adulte à sa communauté.

Quant à l'Objet de la situation éducative, il correspond aux objectifs que nous avons définis pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Rappelons que l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire cherche à (re) construire la relation à l'environnement des communautés à l'intérieur d'un processus qui induit la construction des communautés elles-mêmes. Le Milieu dans lequel se développe la situation

éducative correspond à la communauté et ses territoires de vie (le milieu de vie et plus largement le quartier) qui constituent un contexte d'apprentissage pertinent.

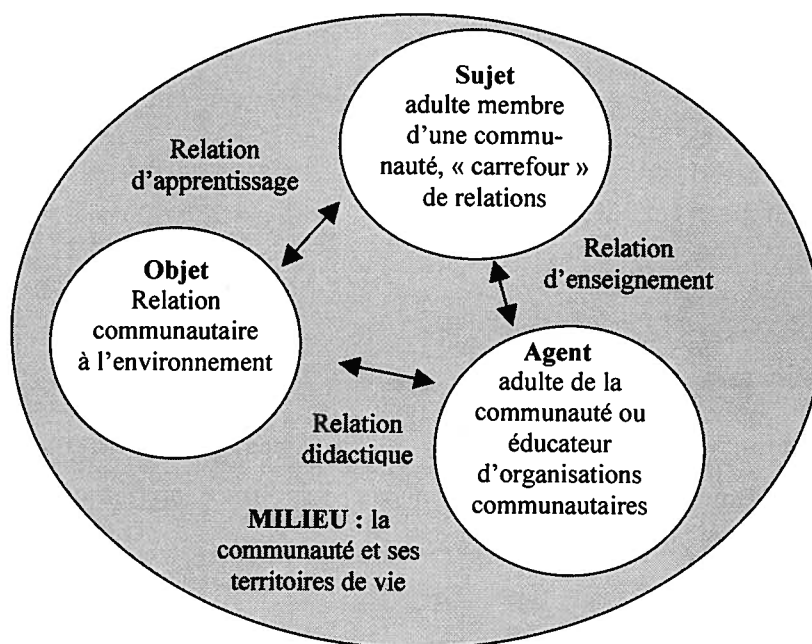


Figure 28. La situation éducative dans le cadre de l'ERE en milieu communautaire

Dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, la relation d'apprentissage Sujet - Objet est privilégiée. De plus, Agent et Sujet co-organisent les relations didactiques et d'enseignement. Il semble également que la relation d'enseignement prend souvent la forme d'une relation d'apprentissage. Si nous nous attardons à la relation Agent - Sujet, les styles d'enseignement favorisant l'implication à la fois du Sujet et de l'Agent semblent les plus pertinents. Il s'agit en particulier des styles « animateur », « coopératif » et « accompagnateur » (Tinsman, 1981, *In* Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003, p. 23 ; Therer et Willemart, 1984, *In* Sauvé, Villemagne, Orellana, 2003, p. 23).

Dans cette section, nous n'avons pas présenté de stratégies éducatives ni de démarches générales ou spécifiques appropriées à l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous pensons en effet qu'un tel exercice impliquait une trop grande part de

spéculation ; les données théoriques et empiriques de cette recherche ne nous permettaient pas de clarifier de tels éléments praxéologiques. Une telle clarification pourrait être l'objet d'une étape ultérieure à cette recherche.

8.4. Dimension explicative de l'ERE en milieu communautaire

L'analyse des données théoriques et empiriques effectuée sous l'angle de la théorie explicative (Maccia, 1966 ; Legendre, 2001) nous amène à formuler dans un premier temps certaines explications générales nécessaires à la compréhension des choix privilégiés pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous poursuivons ensuite par la présentation des justifications spécifiques relatives aux choix de natures formelle, axiologique et praxéologique qui concernent l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

La théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire que nous proposons, cherche à combler un vide théorique dont nous avons fait état dans la problématique de recherche. Nous cherchons aussi, avec cette proposition théorique, à fournir un cadre de compréhension inspirant pour fonder de nouvelles pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire adaptées aux adultes et à leur communauté, dans le contexte particulier de leur milieu de vie. La proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire tente de réconcilier les questions environnementales et sociales. Or, nous avons mis en évidence que les groupes communautaires en ERE ont tendance à prioriser les questions environnementales alors que ce sont les questions sociales (la pauvreté ou encore la santé) qui préoccupent le plus les citoyens. L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire réconcilie ainsi ces questions en s'appuyant sur la communauté comme cadre intégrateur.

Une telle théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire est au croisement de la théorie et de la pratique. Il ne s'agit pas d'établir des relations de supériorité, d'opposition ou d'autonomie entre théorie et pratique. Cette théorie de l'éducation relative à

l'environnement en milieu communautaire est non seulement inspirée d'une théorie de l'action générée par l'analyse des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées spécifiquement dans le cadre du Programme Éco-quartier, mais elle résulte aussi d'un processus de modélisation théorique, ainsi que d'une réflexion sur la théorie elle-même, réflexion qui transforme donc cette théorie.

L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire puise son ancrage théorique et pratique dans les champs de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation communautaire, de l'éducation des adultes et de la communication interculturelle, champs situés plus largement dans celui de l'action communautaire. Il est fondamental de préciser que ces champs contributifs ont été explorés de manière diachronique pour identifier s'il y a lieu les tendances évolutives. Nous avons également resitué certaines propositions d'auteurs plus anciens dans le cadre contemporain de notre recherche. Par exemple, les propositions éducatives d'Ivan Illich ou encore celles de Paolo Freire concernant l'éducation populaire, ont nécessité une actualisation : des publications récentes d'auteurs argumentant la pertinence contemporaine de ces auteurs, ont facilité une telle tâche.

Notre proposition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire est également utile pour la planification de processus de formation ou de coformation relativement à l'ERE en milieu communautaire. Il s'agit pour les praticiens ou acteurs de ce domaine, de conscientiser ou de clarifier les fondements de leur intervention éducative et communautaire auprès des adultes. Notre proposition n'a rien de prescriptive. Elle devra en revanche fait l'objet d'une amélioration continue.

L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire se veut aussi une contribution à l'élaboration d'une société qui, constituée d'un ensemble de communautés interdépendantes, s'inspire de l'écologie sociale. Le projet de société suggéré par Bookchin (2003), Heller (2003) et Biehl (1998) est en effet bâti sur un ensemble de communautés écologiques interdépendantes, à échelle humaine qui favorisent le développement de la diversité culturelle et biologique. Un tel projet de société remet en cause les systèmes et les

institutions politiques existants, qu'ils soient régionaux, nationaux ou internationaux. Il s'agit ainsi de promouvoir le développement d'une nouvelle gouvernance où l'adulte et sa communauté sont au cœur de processus favorisant leur autodétermination et plus globalement le développement d'une démocratie participative.

Nous apportons maintenant plusieurs précisions concernant la dimension formelle de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous avons introduit une dimension de communication interculturelle à notre proposition théorique en raison du contexte urbain dans lequel nous campons notre propos. Il s'agit ainsi d'une dimension pour le moment importante mais non essentielle qu'il nous semble fondamental de prévoir dès maintenant, puisque nous postulons le caractère multiculturel grandissant des métropoles internationales. La multiculturalité se rapporte aux habitants des grandes ville ; et dans notre recherche, une telle caractéristique concerne particulièrement les adultes.

De plus, précisons que l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire place certes l'adulte au cœur des processus éducatifs, mais elle inclut aussi les autres membres de la communauté. Dans une perspective écologique, la communauté inclut en effet les être vivants humains (jeunes et adultes) et non-humains. Nous reconnaissons par ailleurs que les jeunes jouent un rôle non négligeable dans la communauté. Nous témoignons ainsi d'une ouverture à la création de liens intergénérationnels entre jeunes et adultes mais aussi de liens école - communauté.

Une autre précision relative à la dimension formelle concerne notre choix de dénomination du champ de notre recherche. Nous avons choisi de le nommer « éducation relative à l'environnement en milieu communautaire » après avoir hésité avec « éducation relative à l'environnement communautaire ». Il est apparu que la notion d'environnement communautaire est une réalité trop restrictive et qu'elle peut aussi introduire une confusion sur la notion même d'environnement. De plus, choisir l'expression « éducation relative à l'environnement communautaire » réduit également la profondeur du champ de l'ERE. Une telle analyse vaut également pour la question « urbaine » qui fait l'objet de débats au sein du

Réseau Français Citéphile (s.d.), Réseau d'éducation à l'environnement urbain. Nous croyons qu'il serait préférable de parler *d'éducation relative à l'environnement en milieu urbain* et non *d'éducation relative à l'environnement urbain*. Faire le choix d'une éducation relative à l'environnement urbain reviendrait à fragmenter le champ de l'ERE en éducation thématique : par exemple, une éducation relative à l'environnement rural ou à l'environnement naturel. En revanche, nous reconnaissons que l'ERE en milieu urbain a certaines spécificités, induites par le « fait urbain » qui exacerbent les dimensions anthropiques, sociales et culturelles de l'environnement. Toutefois si nous reconnaissons l'influence de ce « fait urbain » dans notre recherche, ce dernier ne semble pas une dimension de premier plan pour qu'elle soit constitutive de l'appellation même de notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. La dimension urbaine transparaît néanmoins à travers le fait humain, soit la communauté et les cultures qui s'y développent.

Par ailleurs, il nous faut préciser ce que nous entendons par « milieu communautaire » dans notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Le milieu communautaire peut être examiné sous deux angles complémentaires pertinents pour cette recherche. D'abord, le milieu communautaire désigne le contexte de développement de la communauté. Nous avons à ce titre clarifié dans notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, la notion de communauté qui est centrale ; nous avons également exploré les champs théoriques et pratiques de l'éducation communautaire et de l'action communautaire qui y font référence. Ensuite, l'expression « en milieu communautaire » désigne les organisations communautaires qui, au sein de leur communauté d'attache, vont pour certaines contribuer au développement de l'éducation relative à l'environnement dans leur milieu d'intervention mais aussi au développement des communautés elles-mêmes. Nous constatons ainsi que dans le cadre théorique de la recherche, nous avons surtout insisté sur la notion de communauté pour préciser le « milieu communautaire ». Dans ce cas, les organisations communautaires font partie des acteurs de la communauté. En revanche, dans le volet empirique de la recherche, le milieu communautaire fait surtout référence aux organisations communautaires, les groupes Éco-quartier, qui ont en charge l'éducation relative à l'environnement des communautés.

Nous formulons maintenant une précision concernant la dimension axiologique de l'ERE en milieu communautaire en resituant cette dernière dans le contexte québécois. Reconstruire la relation de l'adulte à l'environnement, au cœur d'un réseau de relations qui l'unit à sa communauté et qui sert d'appui à son *empowerment*, peut sembler utopique dans le cadre contemporain. Pourtant, en 2004, Grégoire constate l'existence d'un pouvoir communautaire au Québec plus fort que jamais. Ce dernier « repose sur la formidable capacité [du monde communautaire] à créer des réseaux et du même coup à mobiliser la population ». Duval (2004, *In* Grégoire, 2004) mentionne ainsi que les groupes communautaires ont inventé une nouvelle façon de vivre la société en donnant aux citoyens un accès au pouvoir. De la même manière, Fraser interrogé par Grégoire (2004) souligne que les groupes communautaires ont permis une véritable appropriation du pouvoir par les citoyens : ces derniers reprennent ce pouvoir via leur participation à des actions collectives. Ainsi, entre intégration sociale et changement social, les groupes communautaires québécois semblent avoir désormais pris le parti du changement social (Comeau, *In* Grégoire, 2004 ; Chabot et coll., s.d.).

Cette vigueur communautaire québécoise nous laisse croire en la pertinence de notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qui bénéficie là d'un contexte approprié à son développement, en ne se limitant toutefois pas aux organisations communautaires comme leaders de ce domaine. La question serait désormais de vérifier la pertinence d'une telle proposition dans d'autres contextes. Par exemple, le langage « communautaire » que nous avons choisi dans la recherche est plus approprié au monde anglo-saxon, familier avec la notion de communauté, qu'au monde européen ou latin.

Nous formulons enfin certaines précisions concernant la dimension praxéologique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nos choix pédagogiques sont influencés par une vision socio-constructiviste de l'apprentissage. Les interactions entre adultes sont au cœur des processus d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous avons privilégié les approches conscientisantes et communautaires émanant avant tout de champs socio-communautaires. Ces approches générales, rappelons-le, sont une combinaison d'approches spécifiques. Dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, la situation éducative est centrée sur le rapport Sujet – Objet et se caractérise

par la pluralité de l'Agent : celui-ci inclut le Milieu (qui est donc plus qu'un contexte) mais aussi une diversité d'acteurs. Enfin, l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire prend son sens dans un contexte spécifique. Il s'agit d'un contexte essentiellement urbain mais aussi d'un contexte d'éducation non formelle. Ce dernier prend appui sur la culture « communautaire » des organisations locales et des communautés qui initient des projets d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Au terme de ce chapitre clé où nous avons présenté notre modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire dans sa forme la plus achevée, il convient de discuter de façon critique les divers aspects de la recherche que nous avons menée. Le chapitre qui suit propose une telle discussion.

CHAPITRE IX

DISCUSSION GÉNÉRALE

Dans ce dernier chapitre, nous présentons des éléments de discussion relatifs aux principaux aspects de la démarche de cette recherche, soit la problématique, la méthodologie et les résultats. Il s'agit en particulier de mettre en évidence les apports de cette recherche mais aussi ses limites. En fin de chapitre, nous abordons également plusieurs perspectives de recherche qui pourraient être envisagées suite à cette thèse de doctorat.

9.1. Éléments de discussion relatifs à la problématique de recherche

L'exposé de la problématique de recherche établit la triple pertinence sociale, éducative et contextuelle de notre recherche, justifiant l'intérêt de centrer nos efforts sur la structuration du champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Nous attirons d'abord l'attention sur la pertinence sociale voire stratégique de cette recherche. Cette dernière concourt en effet à structurer une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, qui participe au développement d'une vision du monde différente de celle qui domine actuellement. La vision du monde actuelle dite anthropocentrique, néolibérale et fondée sur des rapports de domination et d'exploitation est, rappelons-le, pointée du doigt comme étant à l'origine d'une crise plurielle d'envergure planétaire dont les conséquences sociales et environnementales sont inquiétantes : dégradation de l'environnement, dégradation du tissu social, montée des inégalités sociales et déstructuration des communautés, etc. La vision du monde sous-jacente à notre recherche encourage les citoyens à déconstruire et remettre en cause les idéologies, les systèmes et les organisations qui régissent la société actuelle dans la perspective de reconstruire une société

dont les valeurs de responsabilité mutuelle, de coopération, de solidarité, d'entraide et d'intégrité écologique (etc.) favorisent le développement d'un réseau de relations non-hiérarchiques et harmonieuses entre les humains, leurs communautés et l'environnement.

La pertinence éducative de la recherche repose quant à elle sur le choix d'une vision de l'éducation essentiellement critique et émancipatrice qui, nous croyons, est tout à fait appropriée pour contribuer à des changements et des transformations de la société, fondés sur des rapports au monde différents. La pertinence éducative réside également dans l'absence de propositions théoriques pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, et ce malgré la multiplicité et la diversité des acteurs du mouvement communautaire qui développent des pratiques éducatives dans ce champ. En effet, les fondements théoriques et pratiques de leurs interventions éducatives ont été peu explicités jusqu'à ce jour, particulièrement si les adultes sont au cœur des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Pourtant, les acteurs communautaires de l'ERE en milieu communautaire sont des praticiens reconnus comme incontournables dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Plus généralement, notre recherche contribue à éclairer un pan de l'éducation relative à l'environnement, en l'enrichissant de la perspective communautaire. Enfin, notre problématique de recherche prend appui sur des préoccupations éducationnelles de praticienne desquelles ont émergé un questionnement de chercheure. Ce dernier a trouvé un écho favorable auprès d'autres praticiens ayant saisi l'intérêt et la pertinence d'un tel projet de recherche situé en éducation. Ces praticiens sont en particulier ceux qui ont choisi de collaborer à notre recherche.

Une pertinence contextuelle ou conjoncturelle relative au Québec est également à souligner pour cette recherche. Grégoire (2004) met en évidence la force du pouvoir communautaire au Québec en ce début de XXI^e. En effet, le mouvement communautaire québécois, dont les domaines de développement sont diversifiés (santé, logement, environnement, économie sociale, etc.), inscrit ses actions dans une visée de changement social. Ce mouvement privilégie actuellement des actions d'éducation en vue de transformer les réalités des citoyens, en les engageant dans une participation active (Grégoire, 2004). Une telle conjoncture est pour le moins favorable à notre proposition de l'éducation relative à

l'environnement en milieu communautaire, cette dernière privilégiant l'éducation comme créneau d'*empowerment* des adultes. Cette vision critique et émancipatrice de l'éducation portée par des acteurs communautaires du Québec fait ainsi contrepoids à la vision néolibérale dominante. Nous constatons ainsi au Québec la coexistence d'une double vision de l'éducation, l'une radicale, et l'autre néolibérale, tendances entre deux extrêmes qui selon Finger et Asun (2001), caractérisent l'Amérique du Nord.

9.2. Éléments de discussion relatifs à la méthodologie de recherche

Dans cette section, nous faisons successivement état de nos observations relatives à la méthodologie générale de recherche et aux choix méthodologiques spécifiques qui concernent les volets théorique et empirique de notre recherche.

9.2.1. La méthodologie générale

Rappelons que notre recherche présente une triple visée, soit une visée de développement théorique, une visée de construction de sens et une visée de changement. Nous croyons avoir rencontré ces visées grâce à une méthodologie générale appropriée à notre objet et à nos objectifs de recherche. En effet, l'anasyntèse, stratégie générale de recherche, a permis l'intégration des deux volets de recherche, théorique et pratique, en les associant de manière complémentaire. Ces deux volets interreliés ont permis ainsi d'appréhender l'objet de notre recherche, l'ERE en milieu communautaire, dans sa globalité. Leur articulation a également permis un enrichissement mutuel et progressif des deux volets par un dialogue continu entre eux, rendu possible en particulier par des boucles de rétroaction. Il s'est agi pour la chercheure de réaliser des lectures successives, des aller-retour continus entre les deux volets à différents moments de la recherche, afin de saisir les éléments d'enrichissement mutuel et les apports de chacun à la proposition théorique de l'ERE en milieu communautaire.

Ainsi, la visée de développement théorique a été atteinte avec la formulation d'une proposition cohérente de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, à partir du croisement et de la mise en cohérence des éléments de modélisation théorique empruntés au cadre théorique de la recherche et des éléments de modélisation de pratiques émergeant des études cas collaboratives du volet empirique. Le choix de ces éléments a bien sûr été effectué en cohérence avec les orientations paradigmatiques choisies pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

La visée de construction de sens à partir de données empiriques prend quant à elle appui sur les études cas collaboratives, particulièrement sur l'analyse interprétative et critique des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Cette analyse a abouti à leur modélisation rendant possible leur transfert à d'autres contextes éducatifs. Elle a également rendu possible leur intelligibilité comme source d'inspiration pertinente pour des praticiens extérieurs à la recherche.

Enfin, la visée de changement énoncée dans la recherche est atteinte par l'élaboration d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qui poursuit une finalité de transformation des réalités sociales et environnementales vécues par les communautés. Cette visée est également atteinte au cœur du processus collaboratif mis en œuvre dans les études de cas. Les collaborateurs de la recherche, acteurs de celle-ci, ont mené une riche réflexion sur leurs propres pratiques éducatives, faisant émerger notamment des pistes d'amélioration de celles-ci. Par exemple, certains professionnels ont mis en évidence un décalage existant entre leurs intentions et leurs réalisations. Le processus collaboratif de recherche a également rendu possible des prises de conscience chez les professionnels des groupes Éco-quartier : prise de conscience de l'existence d'une dimension éducative très forte dans leurs pratiques, alors qu'ils ne sont pas toujours reconnus comme étant des éducateurs ; prise de conscience de la pluralité de leurs identités professionnelles ; prise de conscience des fondements théoriques et pratiques de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire tel qu'elle se déploie dans le cadre spécifique du Programme Éco-quartier ; prise de conscience de l'ensemble des compétences développées au cœur de l'action ; et finalement, prise de conscience de la pertinence de ce qu'ils font.

9.2.2. Le volet théorique

Le volet théorique de la recherche repose sur la stratégie spécifique de l'anasynthèse dont l'un des principaux extrants est l'élaboration d'un cadre théorique approprié à la recherche, qui sert ensuite de matrice au développement d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Le volet théorique a donc consisté à recenser et répertorier un ensemble d'écrits relatifs aux principaux concepts et théories constituant le champ de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. L'analyse de ces écrits et la mise en œuvre d'un processus de conceptualisation a ensuite permis l'élaboration d'un modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Les critères de pertinence éducative et sociale, de valeur heuristique, de cohérence et de crédibilité propres à ce volet théorique de la recherche ont été satisfaits au moyen de diverses stratégies. Une exploration large de la littérature afin de vérifier l'absence de propositions théoriques dûment formulées de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, confirme la pertinence de la recherche mais aussi sa valeur heuristique. La cohérence entre la problématique, les buts, les objectifs et la méthodologie de recherche, nous semble également atteinte grâce au choix de l'anasynthèse qui intègre des boucles de rétroaction continues au processus de recherche. Ces dernières ont permis de réaliser des ajustements successifs nécessaires à la mise en cohérence des différentes composantes de la thèse. Enfin, la crédibilité de la recherche repose sur l'expression des présupposés des auteurs consultés, des présupposés de la chercheuse mais aussi sur la validation partielle du modèle théorique émergeant par des experts (les membres du comité de recherche de la chercheuse), qui ont reconnu l'apport de ce modèle, la qualité de son processus de construction, de même que sa cohérence interne.

9.2.3. Le volet empirique

Le choix d'une diversité de stratégies de collectes de données pour la réalisation des études de cas collaboratives du volet empirique de notre recherche, a d'abord permis le recueil d'une information riche et diversifiée qui s'est avérée pertinente au cours de l'analyse interprétative

et critique des études de cas. Ainsi, l'apport du volet empirique de la recherche à l'ensemble de la thèse est plus important que prévu. Les études de cas collaboratives ont contribué à faire évoluer nos choix relatifs aux champs théoriques et pratiques constitutifs de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Elles ont mis en évidence la pertinence d'inclure les champs de l'action communautaire et de la communication interculturelle à notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. De plus, initialement, nous envisagions la contribution des études de cas collaboratives à l'élaboration d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, essentiellement sous l'angle de la dimension praxéologique de cette théorie. Or, il est apparu que les études de cas collaboratives ont contribué à préciser l'ensemble des dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative de notre proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

La dimension collaborative du volet empirique de la recherche a été introduite par souci de rencontrer aussi bien les préoccupations et les besoins des praticiens collaborant à la recherche (qui sont des professionnels des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier) que ceux de la chercheuse. Elle reposait également sur la volonté de développer une participation de type « *empowerment* » (Anadón, 2004). Nous croyons que l'approche collaborative adoptée avec les partenaires de cette recherche, a en effet joué un rôle déterminant dans leur implication. Les aller-retour successifs de discussion et de validation des synthèses faisant état des réflexions menées lors de chaque rencontre, ont stimulé leur intérêt. La lecture interprétative et critique de ces synthèses a été un moment fort du processus de recherche. Elle a favorisé des discussions enrichissant la recherche. Elle a aussi favorisé des prises de conscience significatives chez les collaborateurs de la recherche.

Nous avons toutefois mis en évidence certaines limites aux études cas collaboratives. En effet, initialement, les études cas collaboratives intégraient une phase de discussion de l'étude de cas multiples effectuée à partir de l'analyse croisée des trois études de cas réalisées avec les groupes Éco-quartier Parc Extension, Pro-Vert Sud-Ouest et Peter-McGill. De tels échanges auraient permis une collecte de données supplémentaires et auraient pu constituer un moment d'interaction très riche pour nos collaborateurs. Les études cas collaboratives

intégraient également une phase de validation par les collaborateurs de la recherche, de la proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire émergeant du processus global de recherche. Une telle validation aurait pu apporter des informations très pertinentes pour l'amélioration de ce modèle théorique. Toutefois, la discussion de l'étude de cas multiples ainsi que la validation du modèle théorique par les collaborateurs n'ont pas été possibles en raison de l'instabilité des équipes professionnelles des groupes Éco-quartier.

Nous avons aussi mis en évidence la difficulté pour certains collaborateurs de la recherche, à prendre un recul critique relatif aux fondements théoriques et pratiques de leur travail éducatif. Les découvrir en extériorité à eux-mêmes, a provoqué chez certains participants un « détachement » surprenant, nécessitant alors un temps de réappropriation pour que des commentaires plus signifiants soient apportés aux synthèses écrites faisant l'objet des discussions. Nous avons de plus constaté que les collaborateurs de la recherche possédaient beaucoup plus une « culture » du « faire » que du « dire » et du « lire ».

Les entrevues et leur analyse consécutive ont mis en lumière la difficulté de saisir la signification réelle du langage des collaborateurs de la recherche. Par exemple, le choix de l'expression « transmission de connaissances » versus l'expression « développement de connaissances » est chargé de significations pour les chercheurs en éducation. Un questionnement en la matière nous conduit à penser que ce niveau de nuance n'est pas forcément maîtrisé par les collaborateurs de la recherche. Une telle observation nous a conduites à exercer une plus grande attention lors de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies. Elle a aussi été parfois source d'une malaise relativement à la finesse et la fiabilité de nos interprétations. Nous y avons remédié en redoublant de vigilance.

Ces quelques difficultés rencontrées mettent en lumière une culture « théorique » éducationnelle peu développée chez les professionnels des groupes Éco-quartier, qui n'ont d'ailleurs pas de formation en ce sens. Ils développent un savoir-faire éducatif fondé le plus souvent sur leur bon sens et leur intuition. Leur expertise éducative se construit donc « sur le

tas ». Un tel constat présente des similarités saisissantes avec les faiblesses éducatives des organisations de l'éducation populaire autonome mises en évidence par Ouellette en 1979. Vingt-cinq ans plus tard, les observations de l'auteure sont encore très actuelles et pertinentes pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développée par les groupes Éco-quartier. Rappelons que Ouellette (1979) fait état de pratiques éducatives pauvres du point de vue de leur systématisation :

Le manque de systématisation se fait également sentir au niveau des formateurs et des méthodes éducatives. L'effort d'innovation et de créativité très riche est condamné à l'innovation permanente et à une recherche de ce qui attire, de ce qui fait « passer le message ». La formation pédagogique des formateurs est souvent réduite à sa plus simple expression : les prérequis se limitent à l'adhésion à la philosophie, aux objectifs (...) d'un organisme et une certaine capacité à communiquer une analyse de la société. Certes, l'innovation est symptomatique d'une recherche, mais celle-ci devra se faire de façon plus consciente et surtout, de façon plus en profondeur que ne l'est l'actuelle recherche de recettes pour transmettre des connaissances. (Ouellette, 1979)

Les observations de notre recherche confrontées à l'analyse de Ouellette, nous laissent croire en la pertinence d'envisager un plan de formation faisant appel aussi à la coformation entre professionnels des groupes Éco-quartier. Nous avons d'ores et déjà identifié des domaines de formation au cours de ce processus de recherche qui ont été validés par nos collaborateurs et qui pourraient contribuer à la construction d'un profil professionnel plus adapté à leur contexte d'intervention. Ces domaines de formation nécessiteraient probablement de faire l'objet d'un diagnostic plus approfondi avec la collaboration de l'ensemble des acteurs du Programme Éco-quartier, et ce dans le but d'élaborer un programme de formation pertinent. Il s'agit des domaines de l'éducation relative à l'environnement en lien avec la communication / design pédagogique, de l'action communautaire incluant les pratiques d'intervention et d'éducation communautaires, de l'éducation des adultes, de la communication interculturelle, et de la gestion de projets et d'organisations. Il s'agirait d'articuler ces domaines de formation mais aussi et surtout d'échanger sur les aspects théoriques et pratiques de ces domaines. Leur exploration dans la perspective de développer une pédagogie appropriée au contexte d'intervention et aux objectifs du Programme Éco-quartier, nous apparaît également une dimension fondamentale d'un plan de formation à élaborer.

Enfin, il nous semble avoir atteint les critères de rigueur scientifiques identifiés dans notre méthodologie de recherche, spécifiquement pour les études de cas collaboratives soit la validité interne et la validité externe.

En effet, nous croyons avoir d'abord assuré la validité interne des études cas collaboratives au moyen de l'explicitation détaillée de la démarche méthodologique adoptée pour le volet empirique de cette recherche, mettant en évidence sa congruence. Le volet empirique est également bien intégré à l'ensemble de la démarche de recherche. Ses résultats sont cohérents avec l'ensemble des résultats de la recherche, et ce, grâce aux processus de rétroaction faisant partie de la stratégie générale de l'anasynthèse. De plus, nous nous sommes impliquées dans la durée avec les collaborateurs de la recherche multipliant ainsi les occasions d'échange et d'observation enrichissant notre corpus de données. Les notes d'observation et de terrain de notre journal de bord ont également contribué à enrichir les études de cas collaboratives. Toujours dans la perspective d'assurer la validité interne de cette recherche, nous avons procédé à une double triangulation : triangulation des données en multipliant les sources d'information et les stratégies de collectes de données ; triangulation par les collaborateurs de la recherche qui ont examiné de façon critique et réflexive nos comptes-rendus d'entrevues et nos synthèses interprétatives. Enfin, nous avons explicité nos présupposés et les fondements théoriques de la recherche permettant au lecteur de situer cette recherche mais aussi de mieux en juger la validité.

Nous croyons également avoir assuré la validité externe des études cas collaboratives au moyen d'une description riche et détaillée du contexte des études de cas collaboratives mais aussi au moyen du choix de cas d'études présentant des réalités contrastées. Une telle stratégie favorise le transfert des résultats de notre recherche à d'autres contextes. La validité externe du volet empirique de recherche prend également appui sur l'intérêt porté par les groupes communautaires Éco-quartier à cette recherche. Enfin, nous constatons avoir effectué une validation partielle des résultats des études de cas collaboratives par les trois groupes communautaires Éco-quartier participant à la recherche. En effet, l'instabilité et la mobilité des équipes des trois groupes Éco-quartier collaborateurs de la recherche, n'ont pas

permis d'organiser une discussion collective relative aux résultats de l'étude de cas multiple, résultats émergeant de l'analyse croisée des études de cas simples.

9.3. Éléments de discussion relatifs aux résultats de recherche

Trois objectifs généraux ont guidé notre recherche visant globalement à mieux cerner le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Pour réaliser ces objectifs dont nous allons discuter l'atteinte ci-après, la méthodologie de la recherche a été organisée en deux volets complémentaires, un volet théorique et un volet empirique interreliés, qui font à la fois la richesse, et dans une certaine mesure, l'originalité de celle-ci. Ces deux volets de recherche permettent ainsi de formuler une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ancrée dans les réalités de la pratique.

Notre premier objectif de recherche était d'identifier et de clarifier les principaux fondements a) formel, b) axiologique, c) praxéologique et d) explicatif d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

a) Du point de vue de formel, nous avons choisi de clarifier les concepts clés qui sont essentiels à la compréhension de notre proposition de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Il s'agit des concepts de l'adulte, de la communauté, de l'environnement et de l'éducation. Nous avons également précisé les champs théoriques et pratiques qui contribuent à mieux cerner l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Ce sont les champs de l'éducation des adultes en lien avec la communication interculturelle, de l'éducation communautaire située dans le cadre de l'action communautaire et de l'éducation relative à l'environnement. Pour chacun de ces champs, les courants paradigmatiques privilégiés ont été présentés. Le choix de l'éducation communautaire a été celui qui nous a le plus posé problème. L'éducation communautaire précise bien que la communauté est au cœur des propositions éducatives de ce domaine. Elle clarifie l'ancrage communautaire et local de l'éducation. Ce choix limite aussi la confusion avec d'autres

champs, tels celui de l'éducation des adultes. Nous avons en effet constaté une ambiguïté entre éducation populaire et éducation des adultes quand cette dernière est envisagée dans un contexte non formel. Toutefois, le champ de l'éducation communautaire a surtout une expansion anglo-saxonne, qui pourrait alors impliquer de réaliser un exercice de reformulation approprié au monde francophone, qui est plus familier avec l'éducation populaire. Une telle reformulation permettrait d'éviter de limiter la diffusion de nos résultats de recherche.

Pour atteindre notre premier objectif de recherche, nous l'avons souligné à plusieurs reprises, nous avons formulé une proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Il ne s'agit pas d'une addition d'information des différents champs contributifs mais bien d'une synthèse originale inspirée de ces champs. L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire cherche à reconstruire la relation des communautés à l'environnement dans un processus qui induit la construction des communautés elles-mêmes, dans une perspective de solidarité et responsabilité mutuelle.

b) D'un point de vue axiologique, les paradigmes socioculturel et éducatif qui servent de fondements à notre modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ont été présentés. Les paradigmes de la dialectique sociale et de la symbiosynergie fondent une vision de société à construire qui repose sur la reconstruction d'un réseau de relations non hiérarchiques entre les humains et la nature mais aussi entre les humains. L'éducation, quant à elle, est caractérisée par une vision écosociale. Il s'agit d'une éducation qui vise la conscientisation et l'émancipation des adultes au cœur de la construction d'un réseau complexe de relations sociales, écologiques, culturelles, politiques, etc.

c) D'un point de vue praxéologique, plusieurs approches éducatives combinées ont été présentées comme étant pertinentes pour l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Il s'agit des approches conscientisante et communautaire qui sont empruntées aux domaines de l'action communautaire, de l'éducation populaire et de l'éducation communautaire. Bien sûr, ces approches puisent leur inspiration dans d'autres

approches spécifiques que nous retrouvons en éducation relative à l'environnement. Mentionnons l'approche critique, l'approche praxique, l'approche systémique, l'approche coopérative, l'approche collaborative, l'approche créative, etc. Nous avons également mis en lumière des approches moins orientées sur l'éducation mais qui concernent le contexte d'intervention. Il s'agit des approches locale et conviviale des réalités socio-environnementales de l'adulte relié à sa communauté.

d) Enfin, nous avons tenté de clarifier les dimensions formelle, axiologique et praxéologique d'une théorie de l'ERE en milieu communautaire, à l'aide d'explications et de justifications pertinentes mettant en cohérence et en correspondance ces dimensions. L'ensemble de ces dernières nous permet donc de formuler une proposition théorique compréhensible de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Le premier objectif de recherche dont nous venons de présenter les principaux résultats, n'aurait pu être atteint sans l'association pertinente des volets théorique et empirique de la recherche, qui fournissent un éclairage global des différentes dimensions de la théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire que nous proposons. Un tel objectif n'aurait pas pu non plus être atteint sans la contribution essentielle des deux autres objectifs de la recherche. Rappelons que ces objectifs étaient les suivants : 1) caractériser dans une perspective critique et selon une démarche collaborative les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par plusieurs groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier de Montréal ; 2) mettre en évidence les caractéristiques les plus exemplaires, pertinentes ou novatrices des pratiques analysées, dans la perspective de leur transfert à une diversité de contextes et de problématiques socio-environnementales, dans la perspective également d'enrichir la dimension praxéologique d'une théorie en construction de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Ces deux objectifs ont été atteints par la conduite des études de cas collaboratives. Ces dernières ont mis en lumière que l'*empowerment* des adultes en matière d'environnement ne

ne passe pas nécessairement par la revendication (comme certains groupes communautaires le suggèrent), mais bien par l'éducation des citoyens. La caractérisation des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire a aussi permis de mettre en évidence les principes clés de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire dans le contexte spécifique du Programme Éco-quartier. Ces principes ont été analysés dans une perspective critique dans le but de sélectionner les éléments les plus pertinents contribuant à la formulation d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, en cohérence avec le cadre paradigmatique de la recherche.

Les études de cas collaboratives qui constituent le volet empirique de la recherche ont constitué un travail très exigeant. La collecte de données systématique et minutieuse, ainsi que leur analyse interprétative et critique ont été un processus lent et long. Ce dernier a été très accaparant pour la chercheuse et les collaborateurs de la recherche. Malgré tout, il aurait été pertinent de donner plus d'ampleur à ce volet empirique pour mieux appréhender la « représentativité » des dimensions de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire mises en évidence dans les études de cas réalisées à l'aide des collaborateurs de notre projet de thèse. Il aurait donc été intéressant d'étendre les études de cas à un nombre plus important de groupes Éco-quartier et plus largement, de les étendre à d'autres acteurs de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire à Montréal. Notons que ce volet empirique de la recherche a aussi constitué un véritable processus de formation. Pour les collaborateurs, cette formation associée à des prises de conscience, concerne le « fait » éducatif. Également, la recherche a bien sûr été formatrice pour la chercheuse engagée dans les études de cas collaboratives.

9.4. Quelques conseils aux chercheurs

Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons formuler quelques conseils aux chercheurs, apprentis chercheurs ou chercheurs confirmés, qui souhaiteraient mener une recherche semblable à la nôtre.

Rappelons que nous avons développé une recherche articulée en deux volets, théorique et empirique, pour mieux cerner l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous constatons que nous avons dû continuellement justifier la pertinence d'intégrer ces deux volets dans une même recherche ; et surtout, nous avons dû développer une solide argumentation relativement à leur complémentarité et à leurs apports respectifs dans la proposition théorique finale. Nous suggérons ainsi de porter une attention particulière à l'articulation de ces volets en vue de l'atteinte d'un certain « équilibre » entre eux, en particulier dans la présentation des résultats de recherche.

En ce qui concerne le volet théorique de la recherche, nous croyons qu'il est fondamental de se donner « une méthode » et de l'explicitier pour assurer la rigueur d'un processus qui présente un caractère très spéculatif. Pour la présente recherche, nous avons choisi d'utiliser la stratégie générale de l'anasynthèse.

Quant au volet empirique de la recherche, voici quelques conseils et réflexions :

- L'engagement de collaborateurs dans un processus de recherche nécessite de la patience de la part du chercheur. Il importe qu'il prenne le temps nécessaire à l'établissement de relations de confiance, mais aussi de liens affectifs de reconnaissance avec les collaborateurs. La collaboration entre un chercheur et des acteurs de terrain nécessite un apprivoisement mutuel, une mise en dialogue des partenaires. Tout le défi est d'ailleurs de créer un espace de dialogue multidirectionnel, entre le chercheur et les collaborateurs et aussi entre les collaborateurs, qui favorise « l'authenticité de la parole » de ces derniers (Berthelot, 2005).
- Le projet de recherche même s'il se veut collaboratif est souvent initialement défini par le chercheur. Ce projet devrait pouvoir être adapté et remanié en fonction des attentes des collaborateurs, qu'il est important de chercher à clarifier. Il s'agit de proposer et de développer un projet qui ne s'inscrive pas en extériorité aux collaborateurs dont on sollicite la participation. Le projet de recherche devrait ainsi tenter de rencontrer les préoccupations des collaborateurs pour une investigation conjointe d'une même réalité.

- Finalement, la recherche avec des acteurs de terrain nécessite de dépasser le clivage université / milieu de pratique. En effet, du point de vue des représentations des acteurs du milieu de pratique, le chercheur est souvent considéré comme « l'expert », comme celui « qui sait », ce qui est une position relativement confortable et gratifiante. Ces rapports de domination et de pouvoir sont dénoncés par Schön (1994). Le chercheur devrait plutôt, humblement, reconnaître et expliciter ses limites. Il devrait aussi faire comprendre aux praticiens avec qui il a choisi de mener une recherche, que ces derniers sont porteurs d'un savoir particulier tout aussi valable que celui du chercheur. Les praticiens sont donc « des co-constructeurs sur un objet de savoir dont on les considère connaisseurs et qui les interpelle » (Desgagné, 2005). L'établissement d'un rapport d'égalité, dans la différence, nous semble ainsi fondamental.

9.5. Quelques perspectives de recherche

Dans cette section, nous ébauchons différentes perspectives de recherche subséquentes à celle que nous venons de mener. Elles puisent leur inspiration dans cette recherche. Ces pistes de recherche sont pour le moment à l'état d'esquisse.

La première piste fait immédiatement suite à cette recherche. Il s'agirait de réaliser la validation plus complète du modèle théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire auprès des acteurs du Programme Éco-quartier soit les groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier de Montréal. Une telle validation était initialement envisagée de manière partielle auprès des collaborateurs de notre recherche. Elle n'a pu avoir lieu en raison d'un contexte qui s'est avéré peu propice à cela. Nous en avons précisé la teneur lors de la discussion des limites méthodologiques de notre recherche au point 9.2.3. Cette validation du modèle théorique pourrait consister : 1) à discuter ce modèle avec des professionnels de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ; 2) et à « vérifier » la fécondité de ce modèle dans divers contextes d'intervention.

La deuxième piste de recherche concerne la multiculturalité de la population ciblée par certains groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier. Une telle caractéristique a été rencontrée dans l'une des études de cas de cette recherche. La multiculturalité de la population semblait complexifier la réalisation des projets d'éducation relative à l'environnement du groupe Éco-quartier dont les priorités environnementales étaient souvent associées aux communautés ethnoculturelles du quartier. La distance entre les « médiateurs »³⁵ (Raffestin, 1984) de certaines communautés ethnoculturelles et ceux de la culture d'accueil semblait grande. Elle serait à l'origine des difficultés du groupe Éco-quartier à élaborer des projets d'éducation relative à l'environnement adaptés à ces communautés. C'est la raison pour laquelle développer une recherche visant à clarifier les représentations sociales relatives à l'environnement, des adultes issus de communautés culturelles représentatives d'un quartier spécifique d'intervention, pourrait servir à l'élaboration ultérieures de projets d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire plus signifiants avec les communautés ethnoculturelles ciblées.

La troisième piste de recherche est inspirée du volet empirique de cette recherche. Nous croyons que l'élaboration d'une théorie de l'action socio-éducative qui concerne l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire spécifiquement développée par l'ensemble des groupes Éco-quartier de Montréal constituerait une recherche intéressante pour mieux saisir les dimensions de la pratique éducative des groupes communautaires en charge du Programme Éco-quartier de Montréal. Il s'agirait ainsi de réaliser une recherche reposant sur une étude de cas multiples, chaque cas étant un groupe Éco-quartier. Le nombre d'études de cas serait bien sûr plus important que celui de cette recherche. Ou alors, avec un nombre limité de cas, il pourrait s'agir d'étudier pour chacun un plus grand nombre de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

³⁵ Rappelons que la langue, la confession et les pratiques quotidiennes des personnes sont quelques-uns des médiateurs qui, selon Raffestin (1984, p. 82), influencent les relations à l'altérité.

Une dernière piste de recherche pourrait consister en la réalisation d'un portrait de l'éducation relative à l'environnement des adultes en contexte non formel, dans un premier temps à Montréal, dans un deuxième temps au Québec et dans un troisième temps dans d'autres pays de la Francophonie. Une telle perspective de recherche repose sur une double constat effectué lors de notre recensement de la littérature pour documenter et informer la recherche que nous venons de terminer : si l'éducation relative à l'environnement des adultes est peu développée, voire sous-théorisée (Clover, Follen, Hall, 2000 ; Clover, 1999 ; Clover, 1995 ; Burch, 1994), elle est surtout peu documentée lorsqu'elle se déploie en contexte non formel. Un tel portrait servirait de point de départ à l'élaboration d'autres pistes de recherche. Il nous permettrait également d'identifier et de prendre contact avec d'autres chercheurs et praticiens ayant des préoccupations théoriques et pratiques similaires aux nôtres. Ce projet de recherche pourrait inclure un portrait spécifique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, en continuité directe avec le travail de recherche que nous venons d'achever.

CONCLUSION

Cette recherche résulte d'un long cheminement qui lui a permis de prendre forme. Elle a d'abord pris naissance dans des questions de praticienne liées à la participation des citoyens à des projets d'éducation relative à l'environnement ou des projets d'environnement favorisant leur apprentissage, ces projets étant développés au sein de leur milieu de vie. Il est apparu nécessaire de mieux saisir les fondements éducatifs et les enjeux de ces projets pour les améliorer, mais aussi pour orienter de manière générale un ensemble de pratiques d'éducation relative à l'environnement développées en milieu communautaire. En effet, ces pratiques (y compris les miennes) semblaient jusqu'ici davantage guidées par l'intuition et l'expérience, que par un ensemble de principes conscientisés et clarifiés. Avec le recul, nous avons constaté que ces pratiques éducatives étaient « distancées » des communautés auxquelles elles étaient destinées, et ce malgré la bonne volonté des éducateurs.

Ces préoccupations relatives à l'intervention éducative, mises en relation avec d'autres préoccupations environnementale, sociale et communautaire, ont guidé une exploration de la littérature, qui a permis de mettre en lumière plusieurs points : 1) le peu d'information disponible sur les pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire ; 2) le peu de littérature présentant des fondements théoriques et pratiques propices à leur développement ; 3) mais paradoxalement, l'existence de nombreux groupes communautaires ayant une mission d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous avons alors choisi un créneau de recherche pertinent, celui de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire dont il n'existe aucune théorie complète expressément formulée. D'où la pertinence éducationnelle de ce travail de recherche, qui par ailleurs, présente aussi une pertinence sociale et environnementale. La proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire que nous avons formulée dans cette recherche, poursuit globalement une visée de changement en ce qu'il souhaite contribuer à esquisser d'autres modèles de société, plus justes et plus écologiques, comme alternatives au modèle néolibéral dominant, destructeur pour les communautés, les sociétés et leurs environnements.

Souhaitant développer une recherche significative pour les praticiens comme pour les chercheurs en éducation relative à l'environnement, nous avons mené une recherche à la fois théorique et appliquée afin de créer des passerelles entre la théorie et la pratique et ainsi permettre leur enrichissement mutuel. C'est la raison pour laquelle la méthodologie de recherche proposée est fondée sur deux volets de recherche interreliés, ce qui est encore peu fréquent comme démarche de recherche. Celle-ci s'avère particulièrement appropriée pour porter un regard d'ensemble sur notre objet de recherche, soit l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.

Le volet théorique de la recherche prend appui sur la stratégie générale de l'anasynthèse qui a permis de mener un processus de modélisation théorique en vue de formuler une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, selon ses dimensions formelle, axiologique, praxéologique et explicative. Cette stratégie de l'anasynthèse présente la particularité d'intégrer un ensemble de boucles de rétroaction qui, tout au long de la recherche, a contribué à améliorer et à mettre en cohérence les divers éléments du modèle théorique que nous avons développé. Rappelons que le volet théorique de cette recherche inclut une dimension empirique fondée sur des études cas collaboratives. Les cas d'études sont des groupes communautaires ayant une mission d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire qui se déploie dans le cadre d'un programme spécifique, le Programme d'action environnementale Éco-quartier de la Ville de Montréal. Ces études de cas ont non seulement permis d'enrichir et de questionner les propositions émergeant du processus de modélisation théorique, mais elles ont aussi permis la caractérisation dans une perspective critique de pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Une telle caractérisation menée selon un processus collaboratif a induit chez les collaborateurs de la recherche, le développement d'une démarche réflexive et critique relative à leur travail éducatif et communautaire. Cette démarche a favorisé des prises de conscience relatives à leurs pratiques éducatives, leurs fondements, mais aussi leurs points forts et leurs faiblesses. La démarche de recherche impliquant ces groupes communautaires s'est ainsi révélée être une expérience formatrice en elle-même. Elle a également permis la modélisation de plusieurs pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Nous croyons que cette modélisation critique peut servir de source

d'inspiration pertinente pour d'autres praticiens. Il s'agira donc d'explorer des avenues de diffusion de cette thèse. Enfin, la recherche a fait émerger des pistes de formation pour les praticiens de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire intervenant dans le cadre du Programme Éco-quartier, à partir de l'identification d'un ensemble de compétences nécessaires à la réalisation de leur mission.

Le cœur de ce travail de recherche, est principalement la formulation d'une théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire, soutenue et mise en cohérence par des visions du monde et de l'éducation s'inspirant du courant de la théorie critique. Une telle théorie est située à la confluence de plusieurs champs théoriques et pratiques qui prennent place dans celui de l'action communautaire. Il s'agit de l'éducation relative à l'environnement, de l'éducation communautaire et de l'éducation des adultes ; ces adultes, particulièrement en milieu urbain, peuvent présenter des traits culturels déterminants, en raison de leurs origines ethnoculturelles. C'est la raison pour laquelle nous avons enrichi l'éducation des adultes d'une dimension de communication interculturelle. Notre théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire considère le caractère indissociable des questions environnementales et sociales et propose pour susciter l'engagement et la participation des adultes, le développement d'un processus d'*empowerment* et d'émancipation. Elle prend appui sur les questions sociales le plus souvent priorisées par les adultes, compte tenu de leurs rôles sociaux, comme point d'arrimage aux questions environnementales et plus largement, à un ensemble de questions qui les concernent dans leur milieu de vie. D'un engagement initialement fondé sur des préoccupations qui peuvent être très personnelles, il s'agit d'accompagner l'adulte dans un processus qui favorise la prise de conscience critique des réalités socio-environnementales qui posent problèmes et de leurs fondements qui dépassent bien souvent des logiques locales. Il s'agit de favoriser une prise de conscience chez l'adulte qu'il est un « carrefour » de relations sociale, écologique, culturelle (etc.) qui font que ses décisions ont un impact très fort sur son quotidien, sur celui d'autres personnes auxquelles il est relié, et plus généralement sur la qualité de son environnement. Se développe ainsi une conscience critique sociale, communautaire et environnementale qui l'amène à exercer une véritable praxis. Cette dernière se traduit dans le développement des projets pertinents pour l'adulte et pour sa communauté d'attache, en

respect de l'intégrité écologique du milieu dans lequel il vit. La communauté comme creuset de développement de l'appartenance, comme lieu de construction identitaire mais aussi comme contexte d'émergence de nouvelles gouvernances et de nouvelles formes de développement, est alors au cœur de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Cette communauté n'est pas nécessairement préexistante au développement de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire. Celle-ci prend souvent appui sur une communauté de lieu où la proximité est le lien initial unissant ses membres. L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire peut alors contribuer au développement et à l'épanouissement de la communauté elle-même, par l'expression de principes fondamentaux : 1) un principe de socialisation, soit le développement de liens sociaux et plus spécifiquement de réseaux de relations entre les membres de la communauté ; 2) un principe d'*empowerment*, soit le développement du pouvoir d'action de la communauté et de ses membres ; 3) un principe de développement culturel, soit le développement d'une culture « communautaire » ou d'un esprit communautaire ; 4) un principe écologique, soit l'adoption de pratiques écologiques qui permettent à la communauté de vivre dans un environnement sain, en respectant son intégrité écologique et en participant au développement de sa biodiversité. De ces principes dépendent la qualité de vie et le bien être de l'ensemble des membres, humains et non-humains, de la communauté.

Notre théorie de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire reste certes à être validée et enrichie par sa discussion critique avec les praticiens de ce domaine. Elle ouvre pourtant déjà la voie à d'intéressantes pistes de recherches ultérieures qui permettraient de parfaire un tel modèle théorique. Nous croyons d'ailleurs que la poursuite du développement de ce champ est essentielle : un tel champ devrait favoriser une plus grande appropriation des questions environnementales et sociales par les communautés locales. Ces questions environnementales, en les arrimant à des questions sociales, peuvent contribuer au développement de communautés écologiques et solidaires qui accroissent leur pouvoir de résistance à la mondialisation actuelle et qui accroissent leur pouvoir de remise en question des idéologies en place et des organisations qui les dirigent. De telles communautés qui sont à (re) construire, participent à inventer de nouvelles façons de vivre ensemble fondées sur la responsabilité mutuelle et le respect de l'intégrité et de la diversité des autres communautés,

et plus généralement de toutes les formes de vie et de supports à la vie. Ce mieux vivre ensemble fondé sur un réseau de relations cohérents s'attache à redonner un sens à nos vies humaines, sens qui fait défaut dans nos sociétés axées sur l'accumulation du pouvoir et de l'avoir.

Par ce travail de thèse, nous espérons avoir concrétisé notre désir de dépasser le sentiment d'apathie qui parfois nous submerge. Basée sur l'espoir et la ferme volonté d'ébaucher d'autres possibles, cette proposition théorique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire apporte une contribution éducative qui peut participer à l'évolution de nos sociétés, par la (re) construction de la relation des communautés, et particulièrement des adultes, à leur environnement.

APPENDICES

OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

1. Grille d'analyse documentaire
2. Guide d'enquête pré-exploratoire
3. Guide d'entrevue semi-dirigée pour enquête exploratoire
4. Guide d'entrevue semi-dirigée pour entretien en profondeur
5. Grille d'observation participante
6. Guide d'entrevue de synthèse (entrevue individuelle ou de groupe)

APPENDICE 1.

GRILLE D'ANALYSE DOCUMENTAIRE

La grille d'analyse documentaire a été développée en fonction des objectifs suivants :

- Mieux connaître les groupes Éco-quartier afin de présélectionner les collaborateurs de notre recherche ;
- Mettre en évidence (s'il y a lieu) des éléments de formalisation « qualitative » des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire développées par les groupes Éco-quartier, pratiques qui sont antérieures à notre recherche ;
- Identifier des pratiques d'éducation relative à l'environnement jugées « fécondes » en terme de processus, d'approches éducatives et de résultats, etc.

Cette grille d'analyse a été globalement peu utilisée. Il s'est avéré que les documents à disposition étaient insuffisamment détaillés par rapport à nos attentes.

COMPOSANTE EXPLORÉE	ÉLÉMENTS D'INFORMATION RECHERCHÉS
<i>Éléments de contexte</i> - environnemental, - géographique, - social, - culturel, - psycho-affectif - organisationnel - éducationnel - autre ?	Il s'agit des circonstances, des conditions, des caractéristiques entourant la pratique éducative, qui placent « intervenants communautaires et citoyens » dans un contexte d'intervention spécifique mais aussi une ambiance, une atmosphère particulière influençant la « pratique éducative » elle-même. Du point de vue éducationnel, il y a trois types de contextes possibles : le contexte d'éducation formel, le contexte d'éducation non formel, le contexte informel.
<i>Caractéristiques des apprenants</i>	Il s'agit d'une personne ou d'un groupe de personnes ciblés dans la pratique explorée et tel qu'il est caractérisé par les intervenants communautaires. Il s'agit de toute personne impliquée dans un processus éducatif, qu'elle en soit consciente ou non et qui occupe une place de sujet dans une situation éducative, qu'elle y joue un rôle actif ou non Son rôle et sa place dans le projet sont des éléments d'informations importants.

<i>Caractéristiques de l'objet d'apprentissage</i>	Il s'agit de caractériser « la nature » (Legendre, 1993, p. 931) de l'objet d'apprentissage privilégié dans la pratique examinée. Si l'information disponible le permet, déterminer si l'objet est appréhendé dans une perspective environnementale, éducative, ou pédagogique (Sauvé, 1997, p. 44). « L'objet peut être précisé par l'énoncé d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage » (Sauvé, 1997, p. 123).
<i>Caractéristiques de l'éducateur</i>	Il s'agit du ou des éducateurs (sont-ils un ou plusieurs à intervenir dans une même pratique). Qui sont-ils ? Comment leur rôle est-il défini ? Quelles sont leurs formations ? Quelles leurs expériences au sein de l'organisation dans laquelle ils interviennent ?
<i>Les repères conceptuels sous-jacents à la pratique.</i> - Environnement - Éducation - ERE - Autres ?	Il s'agit d'identifier les notions clés et leurs représentations qui orientent les choix inhérents aux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.
<i>Les finalités de la pratique</i>	La finalité est l'énoncé indiquant la visée ultime d'un ensemble d'activités ou d'initiatives, en fonction de valeurs fondamentales, (Sauvé et Panneton, 2002).
<i>Les buts de la pratique</i>	Le but est l'énoncé indiquant un résultat global que l'on se propose d'atteindre en fonction d'une ou de quelques finalités. Les buts sont des énoncés définissant de manière globale les intentions poursuivies à travers un programme, un projet ou un ensemble d'activités de formation (Sauvé et Panneton, 2002).
<i>Les objectifs de la pratique</i>	Un objectif précise les actions à mener en cohérence avec les buts et les finalités de la pratique examinée
<i>La démarche</i> (les étapes du processus)	Il s'agit de relever les différentes étapes ou « moments » de l'action, du projet ou de la pratique explorée. Ces étapes ou moments ne sont pas autonomes, ils sont interdépendants. La démarche globale de la pratique peut inclure ou correspondre à la démarche pédagogique définie par Sauvé (1997, p. 125) : il s'agit d'une séquence d'activités plus ou moins structurées selon l'approche pédagogique adoptée.
<i>Les approches</i>	Une approche éducative détermine les traits dominants et l'importance relative des composantes de la situation éducative (Sauvé, 1992, p. 164). Elle est une orientation qui guide l'organisation de la situation éducative pour atteindre une ou plusieurs finalité.

<i>Les résultats</i> Si possible qualitatifs Mais il est possible qu'ils soient exprimés en terme quantitatif	• Développement de savoirs (connaissances) • Développement de savoir-être (valeurs, éthique) • Développement d'un savoir-faire (habiletés cognitives et techniques issus de l'expérience dans l'exercice d'une activité) • Développement d'un savoir-agir qui matérialise l'intégration des apprentissages. Ce savoir agir est transférable à divers contextes (notion de compétence).
<u>Commentaires généraux :</u> Ce sont les premiers éléments d'analyse : par exemples les forces et les faiblesses de la pratique examinée.	

APPENDICE 2.

GUIDE D'ENQUÊTE PRÉ-EXPLORATOIRE

L'enquête pré-exploratoire a été réalisée par téléphone avec deux responsables municipaux en charge du Programme Éco-quartier en 2000. Ces responsables avaient précédemment reçu par courriel le détail de notre projet de recherche. Au regard des groupes Éco-quartier pré-ciblés au moyen de l'analyse documentaire, l'entretien téléphonique avec les deux responsables municipaux a porté sur les points suivants :

- Appréciation de la qualité des pratiques d'ERE en milieu communautaire pré-ciblées au moyen de l'analyse documentaire ;
- Appréciation de la richesse de l'expérience professionnelle des groupes Éco-quartier pré-ciblés ;
- Appréciation relative à la « stabilité » des équipes professionnelles des groupes Éco-quartier pré-ciblés ;
- Discussions relatives aux choix des trois groupes Éco-quartier ayant des réalités contrastées.

APPENDICE 3.

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE POUR ENQUÊTE EXPLORATOIRE

Les enquêtes exploratoires poursuivent les objectifs suivants :

- Clarifier la mission du groupe Éco-quartier telle que perçue par son équipe de professionnels.
- Clarifier le contexte d'intervention du groupe Éco-quartier.
- Dresser un portrait des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire représentatives de la mission éducative du groupe Éco-quartier, en vue de sélectionner deux pratiques qui seront ultérieurement caractérisées en profondeur.
- Mettre en évidence les difficultés et/ou les facteurs de succès relatifs aux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire décrites par les professionnels du groupe Éco-quartier.
- Caractériser le(s) rôle(s) des professionnels du groupe Éco-quartier.

Voici les principales questions du guide d'entrevue des enquêtes exploratoires :

1. Quelle est la mission de votre organisme dans le cadre du Programme Éco-quartier ?
2. Est-ce que cette mission inclut l'éducation relative à l'environnement ?
3. Est-ce que vous faites de l'éducation relative à l'environnement ? Comment ?
4. Quelles sont les caractéristiques principales de votre contexte d'intervention ?
5. Quelles sont les interventions qui sont davantage représentatives de la mission éducative de votre organisme auprès des citoyens montréalais (en nommer trois ou quatre) ? Préciser pourquoi.
 Décrivez brièvement chacune des interventions citées : la préparation et le déroulement de l'activité, le public ciblé et le rôle de l'éducateur au sein de l'intervention, les objectifs poursuivis, les stratégies éducatives utilisées, les résultats obtenus, etc.
6. Quels sont les principaux défis associés aux interventions nommées précédemment ?
7. À quels facteurs attribuez-vous le succès de ce qui fonctionne bien dans vos interventions (précisez ce qui fonctionne bien dans les pratiques décrites, au niveau organisationnel, contextuel, en lien avec les participants, l'objet de la pratique, etc.) ?

8. Rencontrez-vous des difficultés dans le cadre de ces interventions ?

Si oui, lesquelles ? A quoi les attribuez-vous ?

Si non, pourquoi n'avez-vous pas de difficulté ?

9. À quelles ressources faites-vous appel pour trouver des solutions aux éventuels problèmes rencontrés ou pour trouver des réponses aux questions soulevées par ces interventions ? Quelles stratégies adoptez-vous ?

10. Comment définissez-vous votre(vos) rôle(s) lors des interventions éducatives décrites précédemment ? Comment vous nommez-vous ? Quels sont vos fonctions ?

11. Le fait que vous soyez un groupe communautaire influence-t-il votre manière d'intervenir ?

Si oui, quelles sont les caractéristiques reliées à cette « spécificité communautaire » ?

Si non, commentez.

APPENDICE 4.

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE POUR ENTRETEN EN PROFONDEUR

Les questions du guide d'entrevue en profondeur ont été développées en fonction des objectifs suivants :

- Clarifier les conceptions et les représentations sous-jacentes à la pratique éducative et communautaire des professionnels du groupe Éco-quartier.
- Analyser en profondeur deux pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire sélectionnées par le groupe Éco-quartier, pratiques qui sont davantage représentatives de leur mission éducative auprès des citoyens montréalais.
- Dégager les caractéristiques fondamentales de ces pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire s'inscrivant dans un cadre plus large d'éducation communautaire.
- Mettre en évidence les éléments de transférabilité de ces pratiques à une diversité de contextes et de problématiques socio-environnementales (modélisation des pratiques).
- Identifier les enjeux majeurs de natures politique, économique, environnementale, éducative, communautaire, culturelle (etc.) associés à ces pratiques.
- Mieux connaître les professionnels du groupe Éco-quartier qui sont en charge des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire (leur rôle éducatif, leur formation, leurs expériences, leurs compétences, etc.).

Questions relatives à la clarification des conceptions et des représentations sous-jacentes à l'intervention éducative et communautaire de l'interviewé(e)

- 1) Qu'est-ce que l'éducation selon vous ? Pouvez-vous me nommer 3 mots-clés pour illustrer votre conception de l'éducation ? Pouvez-vous justifier chacun des mots-clés ?
- 2) Qu'est-ce que l'environnement selon vous ?
 - a) Pouvez-vous me nommer 3 mots-clés pour illustrer votre représentation de l'environnement ? Pouvez-vous justifier chacun des mots-clés ?
 - b) Pouvez-vous me donner 3 images mentales que vous associez à l'environnement ? Dites pourquoi vous avez choisi chacune d'elle.
- 3) Quel lien peut-on faire entre éducation et environnement ?
- 4) Qu'est-ce que l'éducation relative à l'environnement ?
- 5) Quels sont les besoins de la communauté en matière d'environnement ?
- 6) Quels sont les besoins de la communauté en matière d'éducation relative à l'environnement ?

Questions relatives à l'analyse en profondeur de chaque pratique (activité) d'ERE en milieu communautaire choisie :

- 7) Quelles sont les circonstances qui ont mené au développement de cette activité ?
- 8) Comment a germé l'idée de cette activité ?
- 9) Depuis combien de temps est-elle inscrite dans votre programmation annuelle ?
- 10) Quelle(s) sont la (les) finalité(s)³⁶ poursuivie(s) par une telle activité ?
- 11) Quel sens, quelle signification donnez-vous à cette activité dans le cadre plus large de votre programmation annuelle ?
- 12) À qui s'adresse une telle activité ?
- 13) Selon vous, cette activité répond-elle à un besoin de la communauté ? En quoi ?
- 14) Quelles sont les collaborations ou les partenariats préalables ou induits par l'activité en question ?
- 15) Pouvez-vous me décrire l'environnement (le lieu) « physique » dans lequel se déroule cette activité ?
- 16) Un tel environnement influence-t-il votre intervention ? En quoi ?
- 17) Y a-t-il un environnement optimal pour le déroulement de cette activité ?
- 18) Pouvez-vous me préciser quels sont les participants à cette activité ? Pouvez-vous les décrire et mentionner si possible ce que vous en savez (caractéristiques socio-économiques, origine ethnique, aspects démographiques, etc.) ?
- 19) Quel rôle attendez-vous qu'ils jouent dans le cadre de cette activité ?
- 20) Quel niveau d'engagement en attendez-vous ?
- 21) Pouvez-vous préciser les buts³⁷ poursuivis par une telle activité ?
- 22) Pouvez-vous formuler les objectifs³⁸ poursuivis par une telle activité en mentionnant ceux qui selon vous relèvent du domaine de l'éducation ?
- 23) Pouvez-vous préciser les différents « moments » de l'activité :
 - AVANT : information sur la préparation, le rôle éventuel des collaborateurs, l'implication des partenaires, des membres de la communauté et le rôle du professionnel Éco-quartier.

³⁶ Les finalités sont des énoncés indiquant la visée ultime d'un ensemble d'activités ou d'initiatives.

³⁷ Les buts sont des énoncés définissant de manière globale les intentions poursuivies à travers un projet ou une activité.

³⁸ Les objectifs précisent les actions à mener en cohérence avec les buts et les finalités.

- PENDANT : quelles sont les principales séquences de l'activité ? Sur quoi portent-elles ? Quels rôles jouent les participants ? Et vous, quel rôle jouez-vous ? Quelle sorte de relations entretenez-vous avec les participants ? Intégrez-vous un temps de retour et/ou d'évaluation sur l'activité avec les participants et, ou avec votre équipe ?
 - APRÈS : précisez les éléments évaluatifs, les éléments de suivi, les éléments de communication relatifs aux résultats de l'activité auprès de la communauté (les stratégies utilisées), etc.
- 24) Si vous aviez à préciser ce qui est le plus important pour vous lors de votre intervention, ce serait :
- a) Se centrer sur la transmission de connaissances ?
 - b) Se centrer sur la transmission de valeurs ?
 - c) Se centrer sur l'efficacité de la démarche adoptée et vos actions propres ?
 - d) Se centrer sur le développement, la transformation des participants à votre activité, comme par exemple l'amélioration de leur rapport au milieu ?
 - e) Se centrer sur la participation des personnes ?
 - f) Se centrer sur l'atteinte des objectifs de l'activité ?
- 25) Qu'est-ce qui est le plus important pour vous dans l'activité : le processus même de l'activité ou les résultats ? Expliquez.
- 26) Quels sortes de résultats attendez-vous et obtenez-vous ?
- a) Quels sont ceux liés aux exigences de l'organisme subventionnaire (la Ville de Montréal ou autres subventionnaires) ?
 - b) Quels sont ceux plus directement liés aux besoins de la communauté et, ou du quartier ?
- 27) En quoi, cette activité peut-elle transformer les participants ? Pourrait-il y avoir :
- a) Développement de savoirs (connaissances). Lesquels ?
 - b) Développement de savoir-être (valeurs, éthique). Lesquels ?
 - c) Développement de savoir-faire (habiletés cognitives et techniques issues de l'expérience dans l'exercice d'une activité). Lesquels ?
 - d) Développement de compétences liées à l'action environnementale ? Lesquelles ?
- 28) Une fois votre activité terminée, en fonction de quels critères pouvez-vous dire que cette activité a été réussie ou non ? Précisez.
- 29) Quels sont les éléments « fixes » (les invariants) d'une intervention à une autre pour cette même activité ?
- 30) Quels sont les éléments les plus variables, « modifiés », « adaptés » à chaque intervention ?
- 31) Quelles sont les conditions facilitantes d'une action éducative optimale ?

- 32) Quels sont les facteurs limitants ?
- 33) De quelle(s) nature(s) sont les principaux enjeux liés à cette activité ? Parmi la liste ci-dessous quels sont les types d'enjeux que vous choisissez ? Précisez pour chacun pourquoi.
- La nature possible des enjeux : politique ? Économique ? Environnementale ? Communautaire ? Scientifique ? Sociale ? Éthique ? Éducative ? Culturelle ? Autres enjeux ?
- 34) Quelles sont les perspectives d'avenir de cette activité ? C'est-à-dire allez-vous poursuivre cette même activité ou envisagez-vous des changements ? Précisez lesquels ?
- 35) Qu'est-ce que vous avez appris personnellement de cette activité qui concerne l'environnement, l'animation, la communication, l'interculturalité (etc.) ?
- 36) Vous arrive-t-il en cours de pratique d'avoir des questions qui émergent, des inquiétudes dont vous aimeriez discuter ?

Questions relatives au professionnel en charge de la pratique (activité) d'ERE en milieu communautaire analysée en profondeur (son rôle, sa formation, ses expériences, ses compétences, etc.)

- 37) À notre première rencontre, vous m'aviez dit que votre rôle était : *[rappel des éléments relevés lors de l'enquête exploratoire]*. Est-ce qu'aujourd'hui vous me diriez la même chose ? Auriez-vous des éléments à ajouter pour compléter ou modifier ?
- 38) Quelle est votre formation (précisez les éléments de formation initiale ou continue) et, ou vos domaines d'emplois de ces dernières années ?
- 39) En quoi vos expériences et votre formation peuvent-elles jouer un rôle dans votre mission actuelle en lien avec le Programme Éco-quartier ?
- 40) Quelles sont les compétences requises pour l'exercice de votre pratique professionnelle (aspect éducatif) ? C'est-à-dire selon vous, quels sont les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire requis les plus importants ?
- 41) Comment votre expérience contribue-t-elle à améliorer vos pratiques éducatives ?
- 42) Si vous aviez à donner 3 conseils pour réaliser une activité semblable, quels seraient-ils ?

APPENDICE 5.

GRILLE D'OBSERVATION PARTICIPANTE

L'observation participante est une stratégie de collecte d'information qui a permis l'observation « en contexte » des pratiques d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire caractérisées à l'aide des professionnels de chaque groupe Éco-quartier dans le cadre des entretiens en profondeur. Elle visait en particulier la collecte de données complémentaires relatives à ces pratiques ; elle visait également la mise en perspective des observations de la chercheure avec la description et l'analyse de ces pratiques faites par les professionnels de chaque groupe Éco-quartier collaborant à la recherche.

Deux cas de figures relatifs à l'observation participante se sont présentés dans le but de perturber le moins possible le déroulement de chaque pratique observée :

1. La chercheure a observé la pratique d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en tant que participante à l'activité.
2. La chercheure a observé la pratique d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire en tant que bénévole membre de l'équipe du groupe Éco-quartier responsable de l'activité.

Nous récapitulons ci-dessous les dimensions pour lesquelles nous avons souhaité recueillir des informations complémentaires. Ces dimensions sont étroitement liées aux questions d'entretien en profondeur présentées en appendice 1.3 :

- Les caractéristiques du contexte de déroulement de la pratique d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire (événement éventuel associé, site de déroulement).
- Les données relatives aux participants (caractéristiques socioculturels et démographiques, éléments de motivation à participer, etc.)
- Les principales séquences ou les principaux « moments » de la pratique d'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire.
- La démarche pédagogique et les approches éducatives privilégiées.
- Le rôle et les attitudes des professionnels du groupe Éco-quartier, ainsi que le rôle et les attitudes des participants.
- Les relations entre les professionnels du groupe Éco-quartier et les participants ainsi que les interactions entre les participants.

APPENDICE 6.

GUIDE D'ENTRETIEN POUR ENTREVUE DE SYNTHÈSE

Les entrevues de synthèse ont consisté en des rencontres individuelles ou de groupe selon la taille des équipes des groupes Éco-quartier. Les questions de ce guide d'entretien développé pour les entrevues de synthèse, sont fonction des objectifs suivants :

Objectifs relatifs à la synthèse

- Discuter de façon critique la synthèse des données relative à l'étude de cas du groupe Éco-quartier.
- Faire émerger les caractéristiques fondamentales pouvant servir *d'orientations* à d'autres organisations communautaires.

Objectif relatif à la recherche

- Effectuer un bilan critique du processus de recherche.

A) Questions relatives au rapport-synthèse présenté au groupe Éco-quartier pour lecture interprétative et critique

A1) Description du contexte d'intervention

- Auriez-vous des commentaires critiques à formuler quant à la description du contexte d'intervention de votre organisme ? Y a-t-il des ajouts ou des rectifications à faire ?
- Au regard de la description de ce contexte, si vous deviez en dégager les caractéristiques les plus fondamentales : quelles seraient-elles ?

A2) Les fondements à l'intervention

- Auriez-vous des commentaires critiques à formuler quant à la caractérisation des repères servant de fondement à votre action éducative ? Y a-t-il des ajouts ou des rectifications à faire ?
- Au regard de cette caractérisation, si vous deviez en dégager les caractéristiques les plus fondamentales : quelles seraient-elles ?
- Que pensez-vous des notions qui ont émergé de l'analyse des entrevues (en plus de celles pour lesquelles je vous avais questionnés) ? En aviez-vous conscience ?
- Y a-t-il d'autres notions, d'autres repères fondamentaux qui vous sembleraient maintenant sous-jacents à votre travail éducatif et communautaire et dont nous n'avons pas encore parlés ?

A3) Première pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée en profondeur

a) Dimensions explorées

Circonstances de son développement
 Spécificité de l'environnement/milieu d'intervention
 Les acteurs impliqués
 L'objet d'apprentissage
 Les intentions associées à la pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée
 Les principales séquences de la pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée
 Les approches éducatives privilégiées
 Regard critique sur la pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée

b) Questions pour chacune des dimensions

- Auriez-vous des commentaires critiques à formuler quant aux dimensions explorées ? Y a-t-il des ajouts ou des rectifications à faire ?
- Si vous deviez dégager les caractéristiques les plus fondamentales pour chacune des dimensions explorées, quelles seraient-elles ?
- Y a-t-il des dimensions de l'analyse dont vous n'aviez pas conscience (mais qui faisaient partie de votre discours) ?

A4) Deuxième pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée en profondeur

a) Dimensions explorées

Circonstances de son développement
 Spécificité de l'environnement/milieu d'intervention
 Les acteurs impliqués
 L'objet d'apprentissage
 Les intentions associées à la pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée
 Les principales séquences de la pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée
 Les approches éducatives privilégiées
 Regard critique sur la pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée

b) Questions pour chacune des dimensions

- Auriez-vous des commentaires critiques à formuler quant aux dimensions explorées ? Y a-t-il des ajouts ou des rectifications à faire ?
- Si vous deviez dégager les caractéristiques les plus fondamentales pour chacune des dimensions explorées, quelles seraient-elles ?
- Y a-t-il des dimensions de l'analyse dont vous n'aviez pas conscience (mais qui faisaient partie de votre discours) ?

A5) Questions de synthèse relatives aux deux activités

- Si vous posez un regard comparatif sur les deux activités (pratiques d'ERE en milieu communautaire) que nous avons explorées ensemble, quelles sont d'après vous les principales similitudes et les principales différences ? Est-il possible de formuler des explications à ces similitudes et, ou ces différences ?
- Y a-t-il des dimensions particulières qui caractérisent la pratique générale de votre organisme ?

A6) Les compétences sollicitées par le mandat Éco-quartier

a) Dimensions explorées

Les compétences générales.

Les compétences nécessaires à la première pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée.

Les compétences nécessaires à la seconde pratique d'ERE en milieu communautaire étudiée.

b) Questions

- Auriez-vous des commentaires critiques à formuler quant aux compétences mises en évidence ? Y a-t-il des ajouts ou des rectifications à faire ?
- Si vous deviez dégager les compétences les plus fondamentales pour chacune des pratiques éducatives, quelles seraient-elles ?
- Y a-t-il des éléments qui facilitent et freinent le développement des compétences ?
- Y a-t-il des dimensions de l'analyse dont vous n'aviez pas conscience (mais qui faisaient partie de votre discours) ?
- Si vous deviez participer à une formation des acteurs du Programme Éco-quartier, que penseriez-vous des dimensions de formation suivantes : l'éducation relative à l'environnement associée à la communication / design pédagogique, l'action et l'éducation communautaires, l'éducation des adultes, la communication interculturelle, la gestion de projets et d'organisations, l'éthique, la résolution de problème et l'exercice de la pensée critique.
- Y aurait-il d'autres dimensions de formation qu'il faudrait ajouter pour soutenir l'action de votre groupe Éco-quartier et, ou celle des autres groupes Éco-quartier ?
- Quelle pourrait être votre contribution à une telle coformation ?

<i>B) Questions relatives à la démarche de recherche</i>

- Comment avez-vous vécu le processus de recherche auquel vous avez participé ?
- Comment avez-vous perçu votre implication ?
- Auriez-vous souhaité un engagement différent ? Précisez.
- D'après vous, quel rôle avez-vous assumé durant cette recherche ? L'auriez-vous souhaité différent ? Pourquoi ?
- Le processus de recherche a-t-il été source d'enrichissement pour vous ? Si non, pourquoi? Si oui, en quoi vous a-t-il été profitable ?
- Le processus de recherche a-t-il été source de questionnement ? Si non, pourquoi ? Si oui, lequel ?
- La recherche a-t-elle eu ou aura-t-elle un impact sur votre travail quotidien ? Expliquez.
- Y aurait-il d'autres types de projets que vous pourriez souhaiter arrimer à une recherche ? Si oui, sur quel thème et pour répondre à quel besoin ?

RÉFÉRENCES

- Aberley, D. (1999). Interpreting bioregionalism : A story from many voices. In McGinnis, V. (dir), *Bioregionalism* (p. 13-42). London / New York : Routledge.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2002). The « double face » of lifelong learning : Two analytical perspectives on a « silence revolution ». *Studies in the Education of Adults*, 34 (1), p. 3-22.
- Allouche-Benayoun, J. et Pariat, M. (1993). *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse : Privat.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : Une démarche d'articulation Pratique - Théorie – Pratique. In Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 11-26). Paris : L'Harmattan.
- Anadón, M. (2004). *Participation, pouvoir et contrôle de l'action*. Communication présentée au colloque « Le croisement des savoirs au cœur des recherches en ERE » organisé par la Chaire de recherche du Canada en ERE au 72^{ème} congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Montréal (Montréal, Québec), le 12 mai 2004.
- Andrews, E., Camozzi, A. et Puntenney, P. (1991). *Nonformal section workshop on action models in adult environmental education*. St-Paul : NAAEE.
- Arcury, T. A., Christianson, E. H. (1993). Rural-urban differences in environmental knowledge and actions. *Journal of Environmental Education*, 25 (1), p. 19-25.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratiques professionnelles. Comment en accroître l'efficacité*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Arriola-Socól, M. (1989). L'impact d'une expérience éducative sur la conscience critique. *Revue des sciences de l'éducation*, 15 (1), p. 83-101.
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.
- Bailly, A., Brun, P., Lawrence, R. et Rey, M-C. (2000). *Développement social durable des villes. Principes et pratiques*. Paris : Économica.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 1-17.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Barrette, C., Gaudet, E. et Lemay, D. (1996). *Guide de communication interculturelle*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Barou, J. (1995). Qu'est-ce que le quartier ? Images et réalités. *Informations Sociales*, 45, p. 7-15.
- Beatty, P. T. (1992). The undeniable link : Adult and continuing education and individual change. In Galbraith, M. W. et Sisco, B. R., *Confronting controversies in challenging times : A call for action* (p. 17-24). San Francisco : Jossey-Bass.
- Beder, H. (1992). Adult and continuing education should not be market driven. In Galbraith, M. W. et Sisco, B. R., *Confronting controversies in challenging times : A call for action* (p. 69-75). San Francisco : Jossey-Bass.
- Bélanger, P. (2001). *La révolution tranquille : Plus qu'une modernisation rapide ? La transformation de la scène éducative québécoise*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRPEP), Université du Québec à Montréal.
- Bélanger, P. et Federighi, P. (2001). *Analyse transactionnelle des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation / L'Harmattan.
- Bélanger, P. (1998). Des sociétés éducatives en gestation. In Delors, J. (dir), *L'éducation pour le 21^{ème} siècle. Questions et perspectives* (p. 279-298). Paris : Unesco.
- Bélanger, P. (1994). Lifelong learning : The dialectics of « lifelong educations ». *Revue Internationale de l'éducation*, 40 (3-5), p. 353-381.
- Berthelot, M. (2005). Recherche participative en éducation relative à l'environnement : quelques questionnements sur le leadership des chercheurs et l'expression des acteurs. In Sauvé, L. Orellana, I. et van Steenberghe, E. (dir) (2005). *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 221-225). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Berry, W. (2001). Sauver les communautés. In Goldsmith, E. et Mander, J. (dir). *Le procès de la mondialisation* (p. 419-432). Paris : Fayard.
- Berryman, T. (1997). L'éducation relative à l'environnement : Un nom récent pour une longue tradition. *Sur la Montagne*, 13, p.1-4 et p. 8.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.
- Bertrand Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval : Agence d'Arc.

- Biehl, J. (1998). *Le municipalisme libertaire*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire : Reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal*, 35 (1), p.3-15.
- Blais, M. (1995). La recherche en andragogie au Québec : Quelques tendances dans le milieu francophone. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 9 (1), p.17-30.
- Blais, M., Chamberland, E., Hrimech, M. et Thibault, A (1994). *L'andragogie. Champ d'étude et profession. Une histoire à suivre*. Montréal : Guérin Universitaire.
- Blanquart, P. (1997). *Une histoire de la ville. Repenser la société*. Paris : La Découverte.
- Boisvert, Y. (1997). *L'analyse postmoderniste. Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*. Paris : L'Hamattan.
- Bonnevaut, S. (2003). *Développement insoutenable. Pour une conscience écologique et sociale*. Bellecombe-en-bauges : Éditions Le Croquant.
- Bookchin, M. (2003). *Qu'est-ce que l'écologie sociale ?* Lyon : Atelier de création libertaire.
- Bookchin, M. (1993). *Une société à refaire*. Montréal : Les éditions Écosociété.
- Bouchard, P. (1993). Cultures méthodologiques et valeurs en recherche qualitative. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 8, p. 9-27.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, p. 325-347.
- Bourgeois, E. (2003). L'adulte en développement [Hors Série. Former, se former, se transformer]. *Sciences Humaines*, 40, p. 56-59.
- Bourrieau, J. (2001). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bowers, C. A. (1999) The role of education and ideology in the transition from a modern to a more bioregionally-oriented culture. In McGinnis, V. (dir), *Bioregionalism* (p. 191-204). London / New York : Routledge.
- Bowers, C. A. (1995). Implications of bioregionalism for a radical theory of education. In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 55-65). Troy : NAAEE.
- Brand, D. et Durosset, M. (1989). *Dictionnaire thématique. Histoire. Géographie*. Paris : Sirey.

- Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community*. Milton Keynes : Open University Press.
- Brundtland, Harlem, Gro et Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1989). *Notre avenir à tous. La Commission mondiale sur l'environnement et le développement* Montréal/Québec : Les Éditions du Fleuve/Les Publications du Québec.
- Burbules, N. C. et Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy : Relations, differences, and limits. In Popkewitz, T. S. et Fendler, L., *Changing terrains of knowledge and politics* (p. 45-65). New York : Routledge.
- Burch, M. A. (1994). Adult environmental education : A regional report for North America. Appendix. In Camozzi, A., *Adult environmental education. A workbook to move from words to action*. Antigonish : LEAP.
- Bureau, L. (1991). *La terre et moi*. Montréal : Boréal.
- Camozzi, A. (1994). *Adult environmental education. A workbook to move from words to action*. Antigonish : LEAP.
- Cannan, C. (2000). The environmental crisis, greens and community development. *Community Development Journal*, 35 (4), p. 365-376.
- Carr, W. (1987). What is a educational practice ? *Journal of Philosophy of Education*, 21 (2), p. 163-175.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London : Falmer Press
- Cervero, R. M. et Wilson, A. L. (1999). Beyond learner-centered practice : Adult education, power and society. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13 (2), p. 27-38.
- Chabot, M., Camaraza, N., Petit, M. et Desrosier, M. (s.d.). *Les temps de l'éducation populaire autonome au Québec : parcelles de mémoire collective et questions sans réponses*. Document inédit, Université du Québec Montréal.
- Chalas (2000). *L'invention de la ville*. Paris : Anthropos.
- Chapelle, G. (2003). Façonner sa vie : Entre désir et contraintes sociales [Hors Série. Former, se former, se transformer]. *Sciences Humaines*, 40, p. 6-8.
- Charbonneau, J. (1998). Lien social et communauté locale : Quelques questions préalables. *Lien social et politiques - RIAC*, 39, p. 115-126.
- Chosson, J.-F. (2002). *La mémoire apaisée. Au long des routes de l'éducation populaire et de l'enseignement agricole 1928-2001*. Paris : L'Harmattan.

- Cisneros, M. et ICEA (2001). *Pour un nouvel état porteur d'une vision pluridimensionnelle et démocratique de l'éducation des adultes*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA).
- Citéphile (s.d.). *Réseau national pour l'éducation à l'environnement urbain. Citadins et citoyens. Un autre regard sur la ville*. La Madeleine : Citéphile et Écosystème.
- Clover, D. E. (2003). Environmental adult education : Critique and creativity in a globalizing world. In Hill, L. H. et Clover, D. E. (dir), *Environmental adult education. Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change* (p. 5-15). San Francisco : Jossey-Bass.
- Clover, D., Follen, S. et Hall, B. (2000). *The nature of transformation. Environmental adult education*, 2nd Edition. Toronto : Ontario Institute For Studies In Education.
- Clover, D. E. (1999). *Learning patterns of landscape and life : Towards a learning framework for environmental adult education*. Thèse inédite de Philosophie, Université de Toronto.
- Clover, D. E. (1995). Theoretical foundations and practice of critical environmental adult education in Canada. *Convergence*, 28 (4), p. 44-54.
- Collet, H. (2004). *Communiquer, pourquoi, comment ? Guide de la communication sociale*. Éaubonne : Éditions CRIDEC.
- Comolet, A. (1991). L'environnement au risque d'une définition. *L'information géographique*, 55 (3), p. 109-112 et p. 116.
- Conseil International de la Langue Française (1992). *Dictionnaire de l'environnement*. Paris : Conseil International de la Langue Française.
- Cottureau, D. (2003). Entrevue sur l'écoformation. In Villemagne, C. (2003). *Caractérisation du champ théorique de l'écoformation au regard de l'ERE et exploration des méthodologies de recherche en écoformation*. Montréal : Chaire ERE-UQAM.
- Cottureau, D. (2001a). *Formation entre terre et mer. Alternance écoformatrice*. Paris : L'Harmattan.
- Cottureau, D. (2001b). Pour une formation écologique. Complémentarité des logiques de formation. *Éducation permanente*, 148, p. 57-67.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette : Babio.
- Cottureau, D (coord.) (1997a). *Alterner pour apprendre*. Montpellier : Réseau École et Nature.

- Cottureau, D. (1997b). Le GREF ou comment transformer les rapports d'usage en rapports du sage. *L'encre verte*, 31, p. 34-36.
- Cottureau, D. (1995). *Éducation à l'environnement et classe de mer. Instauration du dialogue éco-logique par une pédagogie de l'écoformation*. Thèse inédite de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université François Rabelais de Tours.
- Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments et classe de mer*. Lyon : Chronique sociale.
- Cottureau, D. (1992). *Entre l'enfant et la mer en classe de découverte. Une expérience pédagogique de l'écoformation*. Résumé du mémoire de DEA, Université François Rabelais de Tours.
- Dacchary, M. Escourrou, G. Rousselle, I. et Thumerelle, P.-J. (1996). Améliorer la qualité de la vie dans les villes. In Neboit-Guilhot, R., *Les Français dans leur environnement* (p. 229-286). Paris : Nathan
- David, J. et Ducret, B. (1998). Environnement, représentations et géographie. *L'information géographique*, 2, p. 85-91.
- Dean, R. G. et Fenby, B. L. (1999). Exploring epistemologies : Social work action as a reflection of philosophical assumptions. *Journal of Social Work Education*, 25 (1), p. 46-54.
- De Graeve, S (1996). *Apprendre par le jeu*. Bruxelles : De Boeck.
- De Herte, R. (2001). L'heure de la micropolitique. *Revue Éléments*, 100, Consulté le 20 mai 2004 sur http://www.grece-fr.net/textes/rdh2001_4.htm
- Delefosse, J. M. O. (1996). Éducation/formation des adultes. Question de terminologie. *Le langage et l'homme*, 31 (2-3), p. 189-202.
- Delorme, C. (1982). *De l'animation pédagogique à la recherche-action : Perspectives pour l'innovation scolaire*. Lyon : Chronique sociale.
- Delors, J. (1996). Former les acteurs du futur. *Le courrier de l'Unesco*, avril 1996, p. 6-11.
- Delors, J. (dir) (1998). *L'éducation pour le 21^{ème} siècle. Questions et perspectives*. Paris : Unesco
- Delory-Momberger, C. (2001). Bildung et écologie humaine : de la philosophie de la nature à la pédagogie de l'environnement. *Éducation permanente*, 148, p. 45-55.
- De Radkowski, G. H. (2002). *Anthropologie de l'habiter. Vers le nomadisme*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Desgagné, S. (2005). La participation de l'utilisateur, praticien ou citoyen, à la production d'un savoir crédible : une aventure incontournable. In Sauvé, L. Orellana, I. et van Steenberghe, E. (dir) (2005). *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 175-185). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001a). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), p. 33-64.
- Desgagné, S. (2001b). Le recherche collaborative : Nouvelle dynamique de recherche en éducation. In Anadón, M. (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (1998a). La position du chercheur en recherche collaborative : Illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, p. 79-105.
- Desgagné, S. (1998b). Réflexions sur le concept de recherche collaborative. In Bednarz, N. (Dir.), *Recherche collaborative et partenariat : Quelques notes et réflexions* (p. 31-46). Montréal : CIRADE.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), p. 371-393.
- Dictionnaire suisse de politique sociale (2004). *L'action communautaire*. Consulté le 10 décembre 2004 sur <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=9>
- Dion, M. (1995) *Sociologie des communautés*. In Encyclopedia Universalis (p. 180-182). Paris : Universalis.
- Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire (1967). *L'atelier pédagogique*. Québec : Ministère de l'éducation, Service d'information.
- Dodge, J. (1995). Getting outside. In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 115-117). Troy : NAAEE.
- Dortier et Wemaere, J. (1997). Éditorial. [Hors Série. La communication. État des savoirs]. *Sciences Humaines*, 16, p. 4
- Drengson, A. (2000). Education for local and global ecological responsibility : Arne Naess's cross-cultural, ecophilosophy approach. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 5, p. 63-76.

- Dubé, S. (1997). *État de la situation et perspectives de l'éducation relative à l'environnement au Québec*. Rapport d'étude réalisé dans le cadre du Forum Planet'éducation relative à l'environnement. Montréal : Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement.
- Éco-quartier Pro-Vert Sud-Ouest (2004). *Le regroupement des services Éco-quartier*. Consulté le 15 octobre 2004 sur <http://ville-emard.com/ecoquartier/page-reseau.html>
- Edwards, R. (2000). The subject of citizens : Developing social justice. *Studies in the Education of Adults*, 32 (1), p. 1-5.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Farago, F. (2000). *La nature*. Paris : Armand Colin.
- Félonneau, M.-L. (2003). Les représentations sociales dans le champ de l'environnement. In Moser, G. et Weiss, K. (dir), *Espaces de vie. Aspects de la relation Homme-Environnement* (p. 145-176). Paris : Armand Colin.
- Field, J. et Schuller, T. (1999). Investigating the learning society. *Studies in the Education of Adults*, 31 (1), p. 1-9.
- Finger, M. et Asun, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads. Learning our way out*. London : Zed Books.
- Fischer, G. N. (1992). *Psychologie sociale de l'environnement*. Toulouse : Privat / Bo-Pré.
- Follen, S. et Clover, D. E. (1997). *Community revitalisation through critical environmental adult education*. 27th annual SCUTREA Conference proceedings, p. 505-510.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action : A contribution to understanding informal education. Global perspectives on adult education and training*. London : Zed Books.
- Foley, G. (1994). Adult education and capitalist reorganisation. *Studies in the Education of Adults*, 26 (2), p. 121-143.
- Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*. Paris/Lausanne : Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme.
- Forrest, D. W. (1999). Education and empowerment : Towards untested feasibility. *Communtiy Development Journal*, 34 (2), p. 93-107.
- Foudriat, M. (1999). Dispositifs de recherche-action pour l'explicitation et la fomalisation de la pratique. In Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives* (p. 203-220). Paris/Montréal : L'Harmattan.

- Fraser, N. (2003). Repenser l'espace public : Une contribution à la critique de la démocratie réellement existante. In Renault, E. et Sintomer, Y. (dir), *Où en est la théorie critique ?* (p. 103-134). Paris : La Découverte.
- Freire, P. (1983). *La Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte / Maspero.
- Galbraith, M. W. et Sisco, B. R. (1992). *Confronting controversies in challenging times : A call for action*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Galbraith, M. W. (1990). The nature of community and adult education. In Galbraith, M. W. (dir). *Education through community organizations* (p. 3-11). San Francisco : Jossey-Bass.
- Gallissot, R. (1995). Communauté ; Communautés. In Marouf, N. (dir.), *Identité – Communauté* (p. 35-42). Paris : L'harmattan.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris/Montréal : L'Harmattan, p. 1-136.
- Gerhardt, H.-P. (2000). *Paulo Freire (1921-1997)*. Paris : Unesco - Bureau International d'éducation.
- Germain, A. et Charbonneau, J. (1998). *Le quartier : Un espace social significatif ?* Montréal : INRS. Collection « Culture et ville ».
- Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. London / Toronto : Hodder and Stoughton.
- Gillet, J.-C. (1995). *Animation - Animateurs : Le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Giordan A. et Souchon, C. (1992). *Une éducation pour l'environnement*. Nice : Z'éditions.
- Goffin, L. (1999). L'environnement comme éco-socio-système. In Loriaux, M., *Populations et développements : Une approche globale et systémique* (p. 199-230). Louvain-la-Neuve/Paris: Academia-Bruylant / L'Harmattan.
- Goffin, L. (1993). *Comprendre et pratiquer l'éducation relative à l'environnement*. Éducation à l'environnement – Catalogue guide. Médiathèque de la communauté française de Belgique.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, p. 3-17.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue de sciences de l'éducation*, 24 (2), p. 267-284.
- Goldsmith, T. (2001a). Avant le développement. *L'Écologiste*, 2 (4), p. 16-18.

- Goldsmith, E. (2001b). Halte à la grande confiscation. In Goldsmith, E. et Mander, J. (dir). *Le procès de la mondialisation* (p. 469-485). Paris : Fayard.
- Gough, S., Walker, K., Washington, G. et Scott, W. (2001). Lifelong learning : Towards a theory of practice for formal and non-formal environmental education and training. *Canadian Journal of Environmental Education*, 6, p. 178-196.
- Gouze, B. (2002). *Groupe d'analyse de la pratique : Qu'est-ce que c'est ?* Consulté le 11 octobre 2002 sur http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/analyse_pratique.htm
- Grégoire, I. (2004). Québec. Le pouvoir communautaire [Dossier spécial]. *L'Express*, 2789, p. i-viii.
- Guba, E.G. et Lincoln Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park : SAGE.
- Guigue, M. (1998). Autour du mot « pratique ». *Recherche et formation*, 27, p. 115-122.
- Guindon, G. C. (2002). L'éducation populaire : Un outil essentiel à la démocratisation du lien social. *Lien Social et politiques - RIAC*, 48, p. 167-178.
- Haegel, F. et Levy, J. (1998). Une lecture spatiale des identités. In Haumont, N. (dir), *L'urbain dans tous ses états. Faire, vivre et dire la ville* (p. 203-220). Paris : L'Harmattan.
- Hall, B. et Clover, D. E. (1997). The Future begins today. *Futures*, 29 (8), p. 737-747.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : L'Harmattan.
- Hamilton, E. (1992). *Adult education for community development*. New York : Greenhood Press.
- Hautecoeur, J.-P. (2000). Approches écologiques en formation de base. In Hautecoeur, J-P (dir), Institut de l'Unesco pour l'éducation et Ministère de l'éducation du Québec, *Éducation écologique dans la vie quotidienne : Alpha 2000* (p. 19-31). Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'Éducation.
- Heller, C. (2003). *Désir, nature et société. L'écologie sociale de la vie quotidienne*. Montréal : Les éditions Écosociété.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry : Research into the human condition*. London : SAGE.
- Hill, R. J. (2003). Environmental justice : Environmental adult education at the confluence of oppressions. In Hill, L. H. et Clover, D. E. (dir), *Environmental adult education. Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change* (p. 27-38). San Francisco : Jossey-Bass.

- Hill, L. H. et Johnson, J. D. (2003). Adult education and humanity's relationship with nature reflected in language, metaphor, and spirituality : A call to action. In Hill, L. H. et Clover, D. E. (dir), *Environmental adult education. Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change* (p. 17-26). San Francisco : Jossey-Bass.
- Hillman, M. (2002) Environmental justice : A crucial link between environmentalism and community development ? *Community Development Journal*, 37 (4), p. 349-360.
- Huberman, M. A. et Miles M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives*. Trad. de l'anglais par C. De Backer et V. Lamongie de l'association ERASME. Bruxelles : De Boeck Université.
- Humbert, C. et Merlo, J. (1980). Éducation populaire et pédagogie militante. *Revue internationale de l'action communautaire*, 43 (3), p. 17-23.
- Iglesia da Cunha, L. (2000). La participacion social en los municipios : Concepto, politica y aplicacion a la educacion. In Caride, J. A. (coord.), *Educacion social y politicas culturales* (p. 107-117). Santiago de Compostela : Facultad de ciencias de la educacion, Universidad de Santiago de Compostela.
- Illich, I. (2000). *La convivialité*. Consulté le 26 mars 2004 sur <http://ecorev.free.fr/rev01/illich.htm>
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris : Éditions du Seuil.
- Illich, I. (1971). *Libérer l'avenir. Appel à une révolution des institutions*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ilsley, P. J. (1992). The undeniable link : Adult education and continuing education and social change. In Galbraith, M. W. et Sisco, B. R., *Confronting controversies in challenging times : A call for action* (p. 25-34). San Francisco : Jossey-Bass.
- Institut de l'Unesco pour l'Éducation (1999). *Confintea V. Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXI^e siècle*. Une série de 29 fascicules documentant les ateliers de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Fascicule 6a. Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'Éducation.
- Jacquard, A. (1999). *L'homme est l'avenir de l'homme*. Liège : Alice Éditions.
- Jacquard, A. (1993). *Voici le temps du monde fini*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jeannerat, M. et Rambaud, D. (1999). *Apprendre avec plaisir : Refonder des relations sociales. L'éducation des adultes en défis*. Lyon : Chronique Sociale.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and practice*. 2nd edition. London : Routledge.

- Joyce, D., Huissoud T. et Schuler M. (dir) (1995). *Habitants des quartiers, citoyens de la ville ? Structure sociale et participation politique dans six villes suisses*. Lausanne : Éditions Seismo.
- Kahn, C. (1995). Bioregional education : Knowing, love and connectedness. In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 49-54). Troy : NAAEE.
- Kahn, C. (1993). The bioregional paradigm : Applications to STS education. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 13, p. 125-127.
- Kapoor, D. (2003). Environmental popular education and indigenous social movements in India. In Hill, L. H. et Clover, D. E. (dir), *Environmental adult education. Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change* (p. 47-57). San Francisco : Jossey-Bass.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In Karsenty, T. et Savoie-Zajc, L., *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kemmis, D. (1999). Foreword. In McGinnis, V. (dir), *Bioregionalism* (p. xv-xvii). Londres / New York : Routledge.
- Kincheloe, J. L. et McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In Denzin, N. (Dir.) et Lincoln, Y. S. (Dir), *Handbook of qualitative research* (p. 138-157). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Krüger, A. (1993). Local communities and urban regeneration : The contribution of community education. *Community Development Journal*, 28 (4), p. 243-254.
- Lacour, L. (1995). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines. Une initiation par la pratique*. Fascicule : L'analyse de cas. Montréal : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Ladmiral, J-R. et Lipianski, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Lafortune, L. et Gaudet, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R. et Panet-Raymond, J. (2002). *La pratique de l'action communautaire*. 2nd édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R. et Panet-Raymond, J. (1996). *La pratique de l'action communautaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu, In Gauthier, B. (dir). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 329-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Landry, L. (1995). *Guide de rédaction des objectifs d'apprentissage*. Montréal : Collège de Rosemont.
- Larrère C. et Larrère, R. (1997). *Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement*. Paris : Éditions Aubier.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research : Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31 (2), p. 87-99.
- Latouche, J. (2001). La mondialisation démythifiée. In Goldsmith, E. et Mander, J. (dir), *Le procès de la mondialisation* (p. 7-27). Paris : Fayard.
- Lavoie, J. et Panet-Raymond, J. (1993). *L'action communautaire : Guide de formation sur les étapes de l'intervention communautaire*. Montréal : Centre de formation populaire.
- Le Bossé, Y. et Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés. In Dufort, F. et Guay, J. (dir), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Saint-Nicolas : Les presses de l'Université Laval.
- Le Boterf, G. (1998). La recherche participative comme processus de formation critique, principes méthodologiques. In Lammerink M. P. et Wolfers I. I. (eds), *Approches participatives pour un développement durable* (p. 59-73). Paris : Éditions Kharthala et IPD.
- Lecompte, M. L. (1995). Some notes on power, agenda, and voice : A researcher's personal evolution toward critical collaborative research. In McLaren P. L. et Giarelli, J. M. (dir), *Critical theory and educational research* (p. 91-112). Albany : University of New York Press.
- Ledwith, M. (1997). *Participating in transformation : Towards a working model of community empowerment*. Birmingham : Venture Press.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation...à éduquer !* 3^{ème} édition. Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^{ème} édition. Montréal : Éditions Guérin Eska.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.
- Leterrier, J.-M. (2001). *Citoyens Chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*. Paris : Les Éditions de l'Atelier.
- Lincoln, Y. (1997). Emerging criteria for qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3), p. 275-289.

- Lovett, T. (1997). Community education and community development : The northern Ireland experience. *Studies in the Education of Adults*, 29 (1), p. 39-50.
- Lucas, A. (1980-1981). The Role of science education in education for the environment. *Journal of Environmental Education*, 12 (2), p. 32-37.
- Maccia, E. (1966). *Educational theorizing and curriculum change*. Colombus (Ohio) : Education theory center, Ohio State University.
- Malone, K. (1999). Reclaiming silenced voices through practices of education and environmental popular knowledge production. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, p. 232-242.
- Mander, J. (2001). Face à la marée montante. In Goldsmith, E. et Mander, J. (dir). *Le procès de la mondialisation* (p. 29-48). Paris : Fayard.
- Marouf, N. (dir.) (1995). *Identité – Communauté*. Paris : L'Harmattan.
- Matthieu, N. (2000). Des représentations et des pratiques de la nature aux cultures chez les citadins : Question générale et études de cas. *Bulletin de l'association géographique française*, 2, p. 163-174.
- Marchand, G. (2003). La quête de soi. Un chemin de croix ? [Hors Série. Former, se former, se transformer]. *Sciences Humaines*, 40, p. 50-52.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal / Toronto : Chenelière / McGraw-Hill.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, p. 135-170.
- Marcovich, A. (2001). *À quoi rêvent nos sociétés ?* Paris : Odile Jacob.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : Considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherche qualitative*, 22, p. 3-32.
- Maubant, P.(2004). *Pédagogues et pédagogies en formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maurel, C. (2000). *Éducation populaire et travail de la culture. Éléments d'une théorie de la praxis*. Paris : L'Harmattan.
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Éditions Universitaire Fribourg (Suisse).

- Mayo, M. et Craig, G. (1995). Community participation and empowerment : The human face of structural adjustment or tools for democratic transformation. In Mayo, M. et Craig, G. (dir), *Community empowerment. A reader in participation and development* (p. 1-11). London : Zed Books.
- McGinnis, V. (dir) (1999). *Bioregionalism*. London / New York : Routledge.
- McLaren P. L. et Giarelli, J. M. (1995). *Critical theory and educational research*. Albany : State University of New York Press.
- Mercier, C. et Thibault, M. (2003). *Mémoire présenté à la Commission de consultation publique de la Communauté métropolitaine de Montréal dans le cadre de la consultation publique sur le Plan métropolitain de gestion des matières résiduelles de la Communauté métropolitaine de Montréal*. Document inédit, Montréal : Le RESEQ.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1998). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Barbier, J-M (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-187). Paris : Presses Universitaires de France.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ – Direction de la formation générale des adultes (2003a). *Les situations de vie des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ – Direction de la formation générale des adultes (2003b). *Le curriculum de la formation générale de base des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Environnement du Québec (2004). *Politique québécoise de gestion des matières résiduelles 1998-2008*. Consulté le 17 septembre 2004 sur http://www.menv.gouv.qc.ca/matieres/mat_res/
- Molindo Kwo, E. (1986). From our correspondent community education and community development : Anglophone Cameroon experience since 1961. *Community Development Journal*, 21 (3), p. 161-168.
- Monnet, J. (1999). *Le ville comme « objet socio-spatial identifiable »*. *Les catégories d'expérience et de la connaissance de l'espace urbain*. Montréal : INRS – Urbanisation. Collection « Culture et ville ».

- Morin R. et Rocherfort, M. (1998). Quartier et lien social : Des pratiques individuelles à l'action collective : liens personnels, liens collectifs. *Lien social et Politiques* - RIAC, 39, p. 103-104 et p. 187.
- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? In Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (eds), *Sources théoriques et techniques d'analyse des pratiques professionnelles* (p. 15-34). Paris : L'Harmattan
- Moser, G. (2003). Questionner, analyser et améliorer les relations à l'environnement. In Moser, G. et Weiss, K. (dir), *Espaces de vie. Aspects de la relation Homme-Environnement* (p. 11-42). Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1991). *Les situations de communication*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Naess, A. et Jickling, B. (2000). Deep ecology and education : A conversation with Arne Naess. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 5, p. 48-62.
- Narbonne, E. (2000) *Étude des impacts sociaux et économiques du programme d'action environnementale de la Ville de Montréal, Institutionnalisation de l'action locale en environnement et perspectives de développement durable*. Rapport de Maîtrise, INRS, Montréal.
- Ninacs, W. A. (2000). Empowerment individuel et empowerment communautaire : Quels liens ? In Association des intervenants communautaires en toxicomanie du Québec (AITQ), *L'empowerment en toxicomanie. Autonomie et pouvoir d'agir. XXVIII^e colloque de L'AITQ* (p. 23-31). Longueuil (Québec) : AITQ.
- Norberg-Hodge, H. (2001a). Le rouleau compresseur de la modernisation. In Goldsmith, E. et Mander, J. (dir). *Le procès de la mondialisation* (p. 69-83). Paris : Fayard.
- Norberg-Hodge, H. (2001b). Changer de direction. De la dépendance mondiale à l'interdépendance locale. In Goldsmith, E. et Mander, J. (dir). *Le procès de la mondialisation* (p. 399-418). Paris : Fayard.
- Noschis, K. (1984). *Signification affective du quartier*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Nozick, M. (1995). *Entre nous. Rebâtir nos communautés*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : structure, dynamique, enjeux*. Thèse inédite de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.

- Orellana, I et Fauteux, S. (2000). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. In Jarnet, A, Jickling, B., Sauvé, L. et Clarkin, P. (dir), *A Colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings on an on-line colloquium held in october 1998*. Whitehorse : Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education, p. 13-24.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Ouellette, M. (1979). L'éducation populaire au Québec. *Revue internationale d'action communautaire*, 42 (2), p. 77-81.
- Pelletier, G. (1997). Le partenariat : Du discours à l'action. *La revue des échanges*, 3, p. 2-7.
- Pepper, D. (1989). *The roots of modern environmentalism*. London/New York : Routledge.
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges : À propos de la société de la connaissance*. Montréal : Fides.
- Petrella, R. (1997). *Écueils de la mondialisation. Urgence d'un nouveau contrat social*. Montréal : Fides.
- Pineau, G. et Le Grand J-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Puf, collection « Que sais-je » ?
- Pineau, G. et Barbier, R. (dir) (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Pineau, G. (1997). *Écoformation ou une éducation à l'environnement, tripolaire et alternante*. Communication au colloque national planèt'ERE, Marly le Roy (France).
- Pineau, G. (1995-1998). *La valse des préfixes en formation*. Document de recherche n° 10 - Gref – « Écoformation et eau ».
- Pineau, G. (1994). Pour une éco-naissance. Préface. In Cottureau, D., *À l'école des éléments. Écoformation et classe de mer* (p. 9-15). Lyon : Chronique Sociale.
- Pineau, G. et Riverin-Simard, D. (1993). L'insertion et les transitions socio-professionnelles : Dans l'entre-deux des rapports organisme-environnement. *Études et expérimentations en formation continue*, 21, p. 1-6.
- Pineau, G. (1992). *De l'air. Essai sur l'écoformation*. Paris/Montréal : Paideia
- Pol Droit, R. (2001). Le paradoxe Derrida. *Le Monde – Le monde des livres*, le 6 novembre 2001, p.1.

- Pôles des rapides (2004). *Le parc Angrignon*. Consulté le 20 août 2004 sur <http://www.poledesrapides.com/fr/touriste/membres/parcAngrignon.htm>
- Popokewitz (1995). Foreword. In McLaren P. L. et Giarelli, J. M., *Critical theory and educational research* (p. xi-xxii). Albany : State University of New York Press.
- Portelli, P. (1985). La vie associative : Quels enjeux pour l'autoformation? *Éducation Permanente*, 75-79, p. 141-152.
- Poujol, G. (2000). *Guide de l'animateur socio-culturel*. Dunod : Paris.
- Poujol, G. (1994). Éducation populaire. In Champoy, P., Etève, C. (dir), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 356-361). Paris : Nathan.
- Racine, S. et Leroux, R. (2004). *L'animation des cuisines collectives et l'empowerment. Rapport de recherche-action*. Victoriaville : La coopérative de consultation en développement La Clé.
- Raffestin, C. (1984). Les villes à forte composante étrangère : Une mosaïque de territorialités. In Kumps, A-M., Remy, J. et Wtterwulghé, R. (dir), *Du bon usage de la ville. Utilisateurs et décideurs* (p. 79-94). Bruxelles : Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Rahnema, M. (2001). La production de la pauvreté moderne. *L'écologiste*, 2 (4), p. 29-32.
- Rahnema, M. (2003). *Quand la pauvreté chasse la misère humaine (Fayard)*. Consulté le 21 octobre 2004 sur <http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Communaute>
- Renault, E. et Sintomer, Y. (dir) (2003). *Où en est la théorie critique ?* Paris : La Découverte.
- Réseau École & Nature (2004). *Une typologie des pédagogies*. Consulté le 15 septembre 2004 sur <http://www.ecole-et-nature.org/~educenviH/pratiques/methodes/index.html>
- Réseau École & Nature (2001). *Les associations et l'éducation à l'environnement*. Consulté le 23 juin 2001 sur http://www.ecole-et-nature.org/~educenvir/acteurs/acteurs_associatifs.htm
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Retallack, S. (2001). Le commerce mondial et l'environnement. In Goldsmith, E. et Mander, J. (dir), *Le procès de la mondialisation* (p. 313-334). Paris : Fayard.
- Rist, G. (2001) L'invention du développement. *L'écologiste*, 2 (4), p. 19-22.
- Robert, P. et Rey-Debove, J. (1989). Le Robert méthodique. Dictionnaire méthodique du français actuel. Paris : Le Robert.

- Robottom, I. (2003). Communautés, enjeux environnementaux et recherche en éducation relative à l'environnement. *Revue internationale francophone en ERE - Regards - Recherches - Réflexions*, 4, p. 77-95.
- Robottom, I. (1994). Beyond the model/module mentality environmental problem solving. In Bardwell, L. V., Monroe, M. C. et Tudor, M. T. (eds), *Environmental problem solving. Theory, practice and possibilities in environmental education* (p. 66-80). Troy : NAAEE.
- Robottom, I et Hart, P. (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate*. Victoria : Deakin University.
- Robottom, I. (1989). Social critique or social control : Some problems for evaluation in environmental education. *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (5), p. 435-443.
- Robottom, I. (1987). Contestation and consensus in environmental education. *Curriculum perspectives*, 7 (1), p. 23-27.
- Rodary, J. F. (1980). L'éducation populaire en France témoin de deux traditions. *Revue internationale d'action communautaire*, 43 (3), p. 7-16.
- Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie Internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal - Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement*. Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Panneton, F. et Wojciechowska, M. (2003). *L'environnement : de la représentation au concept*. Module 2. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie Internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal - Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). *Le partenariat en éducation relative à l'environnement. Principes, enjeux et stratégies*. Module 19. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie Internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal - Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. (2002a). L'éducation relative à l'environnement. In Villemagne, C., *Le Programme d'action environnementale Éco-quartier : Propositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique* (p. 103-108). Montréal : Ville de Montréal et Groupe ERE-UQAM.

- Sauvé, L. (2002b). L'éducation relative à l'environnement : Possibilités et contraintes. *Connexion - Revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO*, 27 (1/2), p. 1-4.
- Sauvé, L. (2001a). L'éducation relative à l'environnement. Une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In Goyer, C. et S. Laurin, *Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 293-318). Montréal : Éditions Logiques.
- Sauvé, Lucie (2001b). *Éducation et environnement à l'école secondaire*. Montréal : Logiques, p. 298-301.
- Sauvé, L. et Goffin, L. (1998-99). Pour une éducation relative à l'environnement réflexive. *Revue internationale francophone en ERE - Regards – Recherches – Réflexions*, 1, p. 7-10.
- Sauvé, L. (1997a). *Pour une éducation relative à l'environnement*. 2^{ème} édition. Montréal : Guérin.
- Sauvé, L. (1997b). 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), p. 169-187.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development : A further appraisal. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 1, p. 7-34.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*. Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative / interprétative. In Karsenty, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions Logiques.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Denzin, N. (Dir.) et Lincoln, Y. S. (Dir), *Handbook of Qualitative Research* (p. 118-137). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Sénécal, G. et Reyburn, S. (2001a). Évaluation de retombées socio-économiques du Programme Éco-quartier de la Ville de Montréal en 2000. Montréal : INRS – Urbanisation.
- Sénécal, G. (2001b). Évaluation de retombées socio-économiques du Programme Éco-quartier de la Ville de Montréal en 1999. Montréal : INRS – Urbanisation.

- Sénécal, G. et Saint-Laurent, D. (1999). Le programme Éco-quartier de la Ville de Montréal. Une innovation en évolution. Montréal : INRS - Urbanisation, Série Études et documents 71.
- Siddhartha (2002). *Education as a liberalising tool*. Consulté le 18 octobre 2002 sur <http://www.unesco.org/most/freirearticle.htm>
- Smith, J. K. (1992). Interpretative inquiry : A practical and moral activity. *Theory into Practice*, 31 (2), p. 101-106.
- Smith, M. K. (1994). *Local education community. Conversation, praxis*. Buckingham : Open University Press.
- Smith, G. (1995). Shaping bioregional schools. In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 27-32). Troy : NAAEE.
- Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 21 (3), p. 443-472.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In Denzin, N. et Lincoln, Y. S. (Dir), *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Summer, J. (2003). Environmental adult education and community sustainability. In Hill, L. H. et Clover, D. E. (dir), *Environmental adult education. Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change* (p. 39-45). San Francisco : Jossey-Bass.
- Suzuki, D. (2003). *L'équilibre sacré. Redécouvrir sa place dans la nature*. Montréal : Fides.
- Table Inter-Action du quartier Peter-McGill, Rochefort, M. et Troxler, P.-A. (2004). *Mémoire du plan d'urbanisme de la Ville de Montréal – chapitre de l'arrondissement Ville-Marie*. Montréal : Table Inter-Action du quartier Peter-McGill.
- Tapia, C. et Pineau, G. (2003). Vers une psycho-sociologie de la formation à l'environnement. Une nouvelle discipline : L'écoformation ? *Le Journal des psychologues*, 206, p. 13-18.
- Taylor, G. D. (1984). Community education : Agent of social change or guardian of the status quo ? *Interchange*, 15 (2), p. 23-42.
- Thompson, J. (2002). *Community education and neighbourhood renewal*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- Timlinson, S. (1988). Why Johnny can't read : Critical theory and special education. *European Journal of Special Needs Education*, 3 (1), p. 45-58.
- Timpson, W. M. (1988). Paulo Freire : Advocate of literacy through liberation. *Educational Leadership*, february 1988, p. 62-66.

- Tilmus, C. (1979) Éducation des adultes et éducation communautaire en Grande-Bretagne. Glasgow : Éditions INEP.
- Tizon, P. (1996). Qu'est-ce que le territoire ? In Di Méo, G. (dir), *Les territoires du quotidien* (p. 17-34). Paris : L'Harmattan.
- Toraille, R. (1985). *L'animation pédagogique aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Torres, C. A. (1995). Participatory action research and popular education in Latina America. In McLaren P. L. et Giarelli, J. M. (dir), *Critical theory and educational research* (p. 237-255). Albany : State University of New York Press.
- Tournier, M., Collège de Maisonneuve et Direction générale de l'enseignement collégial (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Québec : Ministère de l'Éducation. Service général des communications.
- Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir) (1995). *Perspectives in bioregional education*. Troy : NAAEE.
- Traina, F. (1995a). What is bioregionalism ? In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 1-12). Troy : NAAEE.
- Traina, F. (1995b). The challenge of bioregional education. In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 19-26). Troy : NAAEE.
- Traina, F. (1995c). Methods in bioregional education. In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 93-101). Troy : NAAEE.
- Unesco (2004). *La décennie pour l'éducation en vue du développement durable*. Consulté le 7 juin 2004 sur http://www.unesco.ch/work-f/bildung_weltdekade_frame.htm
- Unesco (1992). *Refonte de l'éducation pour un développement durable*. Dossiers « Environnement et Développement ». Paris : Unesco.
- Van der Maren. J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Van der Ven, R. (1998). The transformation of community education. In Wildemeersch, D., Finger, M. et Jansen T. (dir), *Adult education and social responsibility* (p. 175-185). Francfort : Peter Lang.
- Ville de Montréal (2002-2003). *Montre-moi ton environnement*. Montréal : Ville de Montréal – Programme Éco-quartier et Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration.

- Ville de Montréal (2001a). *Profil en bref. District électoral Louis-Cyr*. Ville de Montréal : Division de la recherche et des analyses économiques du Service de développement économique et urbain. Consulté en 2001 sur http://www2.ville.montreal.qc.ca/urb_demo/chiffres/profils
- Ville de Montréal (2001b). *Profil en bref. District électoral Émard*. Ville de Montréal : Division de la recherche et des analyses économiques du Service de développement économique et urbain. Consulté en 2001 sur http://www2.ville.montreal.qc.ca/urb_demo/chiffres/profils
- Ville de Montréal (2001c). *Profil en bref. District électoral Parc Extension*. Ville de Montréal : Division de la recherche et des analyses économiques du Service de développement économique et urbain. Consulté en 2001 sur http://www2.ville.montreal.qc.ca/urb_demo/chiffres/profils
- Ville de Montréal (2001d). *Le programme d'action environnementale Éco-quartier. Programme du 1^{er} avril 2001 au 30 mars 2002*. Montréal : Ville de Montréal.
- Ville de Montréal (2001e). *Profil en bref. District électoral Peter-McGill*. Ville de Montréal : Division de la recherche et des analyses économiques du Service de développement économique et urbain. Consulté sur http://www2.ville.montreal.qc.ca/urb_demo/chiffres/profils
- Ville de Montréal (1995). *Guide d'information complémentaire à l'intention des organismes promoteurs du Programme Éco-quartier*. Montréal : Ville de Montréal. Service propreté – division « information et sensibilisation ».
- Villemagne, C. (2002). *Le Programme d'action environnementale Éco-quartier : Propositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique*. Montréal : Ville de Montréal et Groupe ERE-UQAM.
- Weffort, F. C. (1978). Éducation et Politique. Réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté. Préface. In Freire, P., *L'éducation : Pratique de la liberté* (p. 7-33). Paris : Les Éditions du Cerf.
- Weil, E. (1994). Pratique et praxis. In *Encyclopédie Universalis* (p. 869-872). Paris : Encyclopedie Universalis.
- Wells, C. (1995). Community pageantry and bioregional education : Environmental education for the 90's. In Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir), *Perspectives in bioregional education* (p. 125-126 et p. 128). Troy : NAAEE.
- Wignall, R. (1998). Challenges for interpretativist inquiry. *The Alberta Journal of Educational Research*, 64 (3), p. 302-319.
- Willie, C. (2000). The Evolution of Community Education : Content and mission. *Harvard Educational Review*, 70 (2), p. 191-210.

- Wunenburger, J-J. (1993). La « bildung » ou l'imagination dans l'éducation. In Bouveresse, R. (dir), *Éducation et philosophie*, (p. 59-69). Paris : Presses Universitaires de France.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research : Design and method*. 2nd edition. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Yin, R. K. (1993). *Application of case study research*. Newbury Park : SAGE Publications.
- Ziegler, J. (2002). *Les nouveaux maîtres du monde et ceux qui leur résistent*. Paris : Fayard.
- Zuñiga, R. (1988). La gestion amphibie. *Revue internationale d'action communautaire*, 19, p. 157-167.