

INTRODUCTION

Cet ouvrage présente les Actes du colloque intitulé *Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement*, organisé par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, dans le cadre du 72^e Congrès de l'Acfas tenu en mai 2004, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Le thème de ce colloque s'inspire de celui du Congrès : *La société des savoirs*. Le pluriel du mot “savoirs” nous a particulièrement interpellés : l'éducation relative à l'environnement (ERE), comme champ de recherche et de pratique, fait appel à un “dialogue de savoirs” de divers types, construits et portés par diverses personnes et différents groupes sociaux, acteurs hétérogènes de situations socio-environnementales complexes, de projets éducatifs ou de programmes de recherche. Par ailleurs, à travers le processus dialogique qu'elle vise à stimuler, l'ERE s'intéresse aux relations entre “nature” et société, entre société et environnement. En effet, l'objet propre de l'ERE n'est pas l'environnement, comme on peut le croire au premier abord, mais plutôt la reconstruction du réseau des relations entre les personnes, les groupes sociaux et l'environnement. C'est donc de l'idée de “Société des savoirs” qu'a émergé le projet de ce colloque axé sur l'exploration des modes de construction de savoirs dans le domaine de la recherche en éducation relative à l'environnement et visant à stimuler la réflexion critique sur la pertinence de ces savoirs au regard des réalités et des problématiques contemporaines qui ont trait au rapport à l'environnement.

Ce colloque s'adressait aux chercheurs d'expérience et nouveaux chercheurs, enseignants, animateurs, interprètes, responsables d'organismes ou de programmes, étudiants et autres acteurs préoccupés du développement d'une éducation relative à l'environnement de plus en plus pertinente et réflexive. L'événement a réuni plus d'une centaine d'acteurs de l'ERE, œuvrant au Québec ou en provenance d'autres provinces canadiennes et aussi de diverses régions du monde, en particulier d'Afrique, d'Amérique latine et d'Europe. Il s'agissait non seulement de traiter du croisement des savoirs, mais de stimuler un tel croisement, mettant à profit la diversité culturelle et la diversité des acteurs en présence, de leurs disciplines ou cadres de référence, de leurs champs de recherche ou terrains de pratique. Le colloque a réuni en effet des chercheurs et des “acteurs de terrain”, reconnaissant qu'il ne s'agit pas là de catégories mutuellement exclusives et que ces fonctions peuvent être complémentaires ; la recherche a aussi ses “terrains” et la pratique peut être un creuset privilégié de réflexivité et de construction de savoirs. A cet effet, les mots de bienvenue de Louise Gaudreau, vice-doyenne à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, et de Robert Litzler, président de l'Association Québécoise pour la Promotion de l'Éducation Relative à l'Environnement (AQPERE), ont mis en évidence le caractère transdisciplinaire et transfrontalier de l'éducation relative à l'environnement, “*l'un des terreaux des plus fertiles*” pour soulever la question du croisement des savoirs.

Ce document adopte la structure du programme du colloque, qui s'est articulé autour de trois thèmes spécifiques, d'abord traités en conférences introductives et puis donnant lieu à trois tables rondes :

- la formation des enseignants et autres éducateurs, comme lieu de partage, de co-construction et de transfert de savoir environnemental et pédagogique : la recherche au cœur de la formation ; la recherche comme créneau de formation ; la formation à la recherche ;
- la recherche participative : la participation comme mode de recherche, favorisant le dialogue des savoirs ; la recherche sur les enjeux des démarches d'investigation participatives ; la recherche participative comme créneau de co-formation ;
- la communauté d'apprentissage comme stratégie d'éducation relative à l'environnement et de formation en ce domaine, comme posture d'investigation participative mais aussi comme objet de recherche en elle-même.

Ces trois “lieux” d'intervention et de recherche se retrouvent au cœur de la dynamique contemporaine du développement de l'éducation relative à l'environnement. Intensifier la recherche et la réflexion sur ces axes, permet de contribuer à résoudre deux des problématiques majeures en éducation relative à l'environnement : soit la formation des éducateurs et la mise au point d'approches stimulant la participation des divers acteurs de situations socio-environnementales, à la prise en charge des réalités qui les concernent. Il s'agit également d'aborder la recherche, la formation et l'intervention comme trois dimensions étroitement reliées entre elles, qui s'enrichissent mutuellement. Les textes qui composent ces Actes témoignent de la contribution des participants à l'exploration et à la discussion de ces thèmes.

La conférence d'ouverture de Lucie Sauvé, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement de l'UQAM, a permis de situer ces trois champs de préoccupations dans le panorama global de la recherche en ERE. Elle a mis en évidence la vitalité, la richesse et la diversité de ce domaine de recherche pourtant relativement récent, dont elle a également identifié les principaux enjeux et les principales voies de développement. *“Dans une perspective “écologique”, la recherche doit être appréhendée comme une partie intégrante du “système” éducation relative à l'environnement, et non pas comme une activité en dehors, au-dessus ou au-delà de ce dernier.”* Une telle perspective fait appel à l'arrimage entre théorie et pratique, à la collaboration entre les différents acteurs et à la production de savoirs hybrides, issus du croisement et de l'intégration de savoirs de divers types, dont les savoirs “scientifiques” et les savoirs d'expérience.

Trois conférences introductives ont ensuite ouvert la réflexion sur le thème général du colloque et sur ses sous-thèmes. Enrique Leff Zimmerman, du Réseau de formation relative à l'environnement du Programme des Nations Unies pour l'Environnement (Bureau régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes), a d'abord explicité la nature du savoir environnemental, les principales caractéristiques de ses processus de construction, les principaux enjeux qui lui sont associés, en particulier les enjeux de pouvoir qui font

appel à une “politique du savoir”. Il a enfin traité de l'implication d'une telle épistémologie pour l'éducation :

Le savoir environnemental questionne l'irrationalité de la raison scientifique. Il accueille l'incertitude et le chaos, l'inédit, le virtuel et les futurs possibles ; il prend en compte la pluralité axiologique et la diversité culturelle dans la formation des connaissances et la transformation de la réalité (...) Nous devons apprendre à donner place au non-savoir et à l'espoir, à ce qui se construit dans la rencontre en face-à-face, au-delà de l'objectivité et de l'intérêt.

En réponse à l'appel d'Enrique Leff pour la “*recomposition du monde brisé*”, Isabel Orellana, professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'UQAM, a traité de la communauté d'apprentissage comme stratégie de co-construction de savoirs pour la transformation des personnes et de leur milieu de vie.

La communauté d'apprentissage stimule un processus de maturation progressive et de co-apprentissage afin de pénétrer lucidement la réalité, de l'appréhender et de se l'approprier en apprenant à agir de façon engagée et responsable, générant des relations signifiantes avec le milieu. Le lien étroit entre les préoccupations sociales et les préoccupations éducatives est au cœur de la stratégie de la communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement, laquelle met l'accent sur la relation entre la qualité d'être et la qualité d'“être ensemble” dans un milieu de vie partagé.

Yves Girault, directeur de recherche au Muséum d'Histoire Naturelle de Paris, a souligné les lignes de convergences entre les fondements épistémologiques liés aux communautés d'apprentissage et ceux liés à la recherche participative. Ces derniers, selon lui, conviennent particulièrement bien à la recherche en ERE : “*La crise environnementale est une affaire de construction sociale ; il faut donc privilégier les discussions et les confrontations d'idées pour effectuer des choix de solutions qui doivent être à la fois viables et acceptables socialement*”. Yves Girault a également observé que la notion de projet, qui prend forme dans la durée et qui est basée sur un besoin de savoir et de partager, semble toujours fondatrice d'une communauté d'apprentissage et/ou d'une recherche participative. Par ailleurs, si selon les postulats socioconstructivistes et ceux des théories contemporaines de l'acteur social qui acquiert des connaissances en contexte, il est le plus souvent fait état du principe de co-construction de connaissances et de co-construction de l'expérience personnelle des participants, cet apprentissage est néanmoins le plus souvent guidé par des experts praticiens. Enfin, pour de nombreux auteurs, la communauté d'apprentissage, tout comme la recherche participative, modifie le rapport au savoir des participants du système scolaire, ce qui contribue à changer l'école.

D'entrée de jeu, les conférences introductives ont amené la réflexion sur des terrains épistémologiques et mis en lumière différents enjeux et certaines difficultés et dérives associées à la production collective d'un savoir complexe. Les questions et observations qui ont émergé d'une période de discussion avec les participants de la salle ont ouvert de nouvelles fenêtres de réflexion sur les sujets abordés en conférences.

Les trois tables rondes du colloque, chacune consacrée à l'un des trois thèmes spécifiques, ont permis d'en explorer différents aspects, en mettant en dialogue chercheurs et praticiens. D'abord, des chercheurs invités en raison de leur expertise au regard du thème à traiter, soit dans le champ de l'éducation relative à l'environnement ou dans des domaines associés, ont exprimé leurs réflexions et leurs préoccupations face à la production de savoirs “croisés” au cœur des démarches de recherche. Puis, à titre de répondants aux exposés des panélistes, des praticiens reconnus pour la qualité de leur engagement en éducation relative à l'environnement et provenant de différentes sphères d'intervention, ont discuté de la pertinence ou de la résonance des propos des chercheurs au regard de leur propre champ d'intervention ; ils ont également traité des attentes et de l'offre des milieux de pratique à l'égard de la recherche en éducation relative à l'environnement.

Thomas Berryman et Patrick Charland, étudiants au Doctorat en éducation à l'UQAM, ont introduit la table ronde intitulée *La formation en éducation relative à l'environnement : construction, partage et transfert de savoirs*. Avant de présenter les invités, ils ont amorcé une réflexion sur les différents types de “croisements” dont est tributaire le développement (ou la “formation”) de l'être humain (biologique, sociologique, culturel, etc.). Ils ont questionné le “croisement des savoirs” à la lumière d'une analogie avec les “croisements génétiques”, dont ils rappellent rapidement les possibilités mais aussi les limites.

En première intervention, Barbara Bader, professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval, s'est intéressée au rapprochement interdisciplinaire entre l'éducation aux sciences et l'éducation relative à l'environnement, dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Elle invite ces derniers à réfléchir sur leur propre rapport au savoir scientifique. Il importe, selon cette chercheuse, de considérer la science comme un mode de connaissance particulier, non pas hégémonique, mais comme “*l'un des discours sur le monde*”, “*aux côtés de l'histoire des lieux, des arts et d'un aménagement particulier de paysage*” par exemple, “*au service de prises de décision argumentées et intégrant différents groupes concernés*”.

Yannick Bruxelles, de l'Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (Ifrée) et professeure au Rectorat de Poitiers (France), s'est attardée à la dynamique de co-formation en contexte de formation de formateurs en éducation à l'environnement. Il s'agit de “*cultiver la diversité*”, a-t-elle affirmé, selon le principe écologique qui associe richesse à diversité, et partant de l'intuition qu'en étant “*plusieurs*” et “*différents*”, on pourra mieux croiser et enrichir les savoirs. Le formateur doit créer à cet effet une dynamique d'interaction et de partage entre les “stagiaires”, il les met en contact avec des “logiques différentes” (économique, écologique, sociale, technique, etc.) et des “pouvoirs pluriels” (politique, économique, scientifique, associatif, etc.), afin de chercher à “*donner à voir un maximum de possibilités de cette réalité plurielle de notre monde*”, et de cheminer vers des choix appropriés relatifs à un environnement “projet” à construire ensemble. L'idée d'un tel “projet” fait appel au partenariat entre les acteurs concernés, tant pour la formation des formateurs que pour l'action environnementale.

Enfin, “*postulant la nécessité d'une approche interdisciplinaire des problématiques environnementales*” et reprenant de façon convergente les thèmes abordés par les deux premières *panélistes*, Marianne von Frenckell, directrice académique du Département des sciences et gestion de l'environnement de l'Université de Liège (Belgique), a traité des aspects théoriques et pratiques de la démarche de co-construction de savoirs d'interface dans la formation de professionnels de l'environnement. Elle a présenté et commenté l'expérience particulière de formation mise en place à la Fondation Universitaire Luxembourgeoise, mettant en lumière “*les freins et moteurs cognitifs, pédagogiques et organisationnels*” rencontrés.

En “réponse” aux exposés des *panélistes*, Joëlle van den Berg, secrétaire générale du réseau d'Information et de Diffusion en éducation à l'environnement - Réseau IDée (Belgique), a observé la tendance à l’“ouverture” des formations en éducation relative à l'environnement, qui accueillent et invitent différents types d'acteurs à interagir les uns avec les autres et à “*négoier le sens de la formation*”. Elle a souligné l'importance de la réflexion sur les stratégies de formation (pédagogiques, institutionnelles, organisationnelles) dans une perspective de diversité et de convergence. À la lumière de ses propres observations au sein du Réseau qu'elle coordonne, elle a identifié certains enjeux liés à l'offre et à la demande de formation continue et pertinente tant chez les enseignants que les animateurs au sein des associations.

Pour sa part, Carole Marcoux, Conseillère pédagogique au Comité central de l'environnement de la Commission scolaire de Montréal, a appuyé les propos de Barbara Bader, en resituant la culture scientifique dans la perspective d'une “*culture citoyenne*”, et en apportant à cet effet des exemples concrets de projets pédagogiques réalisés dans son milieu d'intervention. Puisant dans l'expérience de son organisation, elle a également illustré les quatre principes énoncés par Yannick Bruxelles pour “favoriser le succès des opérations” en éducation relative à l'environnement : diversité, temps, clarté et cohérence. Elle a enfin insisté sur l'importance du partenariat pour la formation, mettant à profit l'expertise et le champ de spécialisation des différents organismes qui œuvrent en ERE ou dans des domaines connexes.

Carine Villemagne et Marie Saint-Arnaud, étudiantes au Doctorat à UQAM, respectivement en éducation et en sciences de l'environnement, ont introduit la table ronde intitulée *La recherche participative en éducation relative à l'environnement : d'une approche instrumentale à l'engagement social*. Elles ont d'abord souligné le caractère pluriel de la recherche participative soit la diversité des “modèles” recensés en éducation. Elles ont observé que la recherche participative suscite un questionnement spécifique sur la façon de faire la recherche, puisque ce type de recherche invite à un nouveau partage du pouvoir entre chercheurs et participants à la recherche, et questionne la nature même des savoirs co-construits au cœur des processus de recherche participative.

Marta Anadón, professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie à l'Université du Québec à Chicoutimi, a d'abord amorcé une réflexion sur la notion de participation à la lumière d'une typologie de formes de participation, chacune faisant

référence à des règles spécifiques de prise de pouvoir et de contrôle de la situation. Elle a montré que seuls les types participation dites “technique / pragmatique” et “participation politique” sont compatibles avec la recherche participative. Elle a également identifié les principes qui devraient guider ce type de recherche.

Ces principes ont pour corollaire la valorisation du savoir profane, la valorisation des potentialités des participants et le renforcement chez les personnes impliquées d'une prise de conscience de leur propre capacité à déclencher et à contrôler l'action. (...) La recherche participative est une recherche engagée qui facilite le changement social et qui favorise la promotion de la démocratie.

Poursuivant l'exploration de modes de recherche qui ont pour souci d'inclure les “usagers” dans le processus même de production du savoir et qui questionnent à cet effet le rapport entre le chercheur et les acteurs de “terrain”, Serge Desgagné, professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval, a proposé un modèle de recherche participative adoptant une approche collaborative. Ce dernier distingue mais également associe le rôle du chercheur et celui des collaborateurs, non pas dans une perspective de rapports de pouvoir, mais de complémentarité des types de savoirs que les uns et les autres désirent produire. Ce modèle intègre des “*positionnements de plus en plus affirmés*” aux fondements de la recherche participative : d'une part, le praticien (en situation de vie professionnelle) ou le citoyen (comme partie prenante de situations caractérisées par le risque ou l'incertitude) “*sont des usagers avertis du savoir savant*”, qu'ils peuvent appréhender de façon critique à la lumière de leur connaissance pratique ; d'autre part, le rôle spécifique du chercheur (lié à l'exigence méthodologique) n'est pas invalidé par la démarche participative. “*Les savoirs d'action et les savoirs savants se complètent*” : il s'agit de contribuer à la fois à la constitution d'identités sociales, à la résolution de problèmes du quotidien et à la production de savoirs “*sur mesure*”, contextualisés.

Comme illustration d'une démarche de recherche participative, Maritza Torres, responsable du Programme d'éducation relative à l'environnement au ministère de l'Éducation nationale en Colombie, a présenté et commenté le processus qui a mené au développement de la politique nationale colombienne d'*educación ambiental*, à l'initiative conjointe du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Environnement, et qui a mobilisé conjointement des spécialistes et des “*acteurs de terrain*” dans les diverses régions du pays. Elle a signalé que “*la participation n'a pas seulement une visée stratégique*” comme “*moyen de mobiliser les acteurs*”, elle a aussi une fonction pédagogique de première importance, en ce qu'elle favorise une meilleure appropriation des connaissances qui ont trait à l'éducation relative à l'environnement et aux problématiques socio-environnementales par ceux qui ont participé au développement de la proposition nationale. Plus encore, la participation devient une stratégie pédagogique centrale de la mise en œuvre de la Politique nationale d'éducation relative à l'environnement dans les milieux scolaires et non scolaires : éduquer à l'environnement consiste à induire une dynamique de mise en projet collaboratif pour le diagnostic de la situation socio-environnementale du milieu et la résolution des problèmes qui s'y posent.

Un tel processus d'investigation et d'action est essentiellement interdisciplinaire, ouvert à différents types de savoirs et préoccupé de pertinence contextuelle.

Enfin, associant la recherche participative à la recherche-action, et insistant sur le fait qu'un tel dispositif a pour but de produire des connaissances (et non uniquement d'opérer un changement au sein d'une situation), Jean-Étienne Bidou, Maître de conférences à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Poitou-Charentes et chercheur à l'Institut formation et de recherche et de formation en éducation à l'environnement - Ifrée (France), a questionné l'idée d'*“engagement”* du chercheur dans la situation de changement et il a montré les risques stratégiques et éthiques qui y sont associés. Signalant les écueils du cynisme et de la naïveté, l'auteur invite à la lucidité à l'égard des possibilités et des limites de la recherche participative, en identifiant, à l'aide d'exemples de projets de coopération internationale, certaines raisons qui peuvent limiter l'engagement du chercheur : *“la co-production des connaissances peut être sujette à de fortes manipulations”* de la part de la population elle-même *“si la transparence de l'espace de discussion n'est pas réalisée”* ou de la part du chercheur *“en utilisant la dissymétrie qui existe entre ceux qui ne disposent que de concepts locaux et lui-même, qui dispose de savoirs plus étendus et généralisables”* ; l'engagement peut être également remis en question lorsqu'il s'agit de *“situations potentiellement conflictuelles en l'état de connaissances imparfaites”*.

En “réponse” aux exposés précédents, Michèle Berthelot, conseillère en coopération et étudiante au Doctorat en administration et évaluation de l'éducation à l'Université Laval, a partagé son questionnement relatif à certains principes présentés comme incontournables de la recherche participative : *“1) la nécessité pour le chercheur d'être au service des acteurs et 2) le respect de la parole des communautés comme condition de recherche participative et par-là, de changement social”*. À partir de sa propre expérience de recherche en Afrique de l'Ouest, elle s'interroge sur les risques de soumettre une démarche de recherche à des priorités qui n'auraient pas été vraiment déterminées par les acteurs concernés mais qui seraient plutôt issues de rapports de pouvoir au sein du groupe social en question. En ce qui concerne la *“parole”* des acteurs, elle déplore le fait que les *“représentants des communautés”* adoptent trop souvent un langage stéréotypé, emprunté aux organismes de coopération, et que cela peut nuire considérablement à un authentique *“dialogue de savoirs”*.

Pour sa part, Hélène Godmaire, agente de recherche à la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, a puisé dans son expérience de recherche participative sur la question de la contamination des écosystèmes aquatiques par le mercure et de ses effets et impacts sur la santé humaine, pour clarifier les exigences d'une réelle participation entre l'équipe de recherche universitaire et les *“communautés”* locales, et pour en identifier principaux enjeux et les écueils. Entre autres, elle a soulevé les questions suivantes : comment favoriser d'une part, l'interdisciplinarité au sein de l'équipe des chercheurs universitaires se rattachant à divers champs disciplinaires (sciences biophysiques et sciences humaines) et d'autre part, promouvoir un authentique dialogue de savoirs entre les chercheurs et les groupes sociaux concernés, alors que la très grande majorité des chercheurs adoptent (consciemment ou non) un paradigme

épistémologique positiviste ? Par ailleurs, travailler et apprendre ensemble requiert du temps : en particulier, un temps d'appropriation mutuel et du temps pour la communication interne et externe ; or, comment concilier cette exigence avec les contraintes budgétaires des organismes de financement ? Enfin, au-delà des règles déontologiques généralement admises, jusqu'où aller dans l'explicitation d'un contrat de "participation" entre les chercheurs et les membres des collectivités concernées ?

Jean-Philippe Gingras, étudiant à la Maîtrise en éducation (UQAM), Catherine Dumouchel, du Musée canadien de la nature et Thérèse Baribeau, de la Biosphère (Environnement Canada), ont introduit la table ronde intitulée *La communauté d'apprentissage : une stratégie socioconstructiviste et émancipatrice*, en soulevant les questions suivantes : comment se forge le processus de construction de savoirs, de sens et de liens d'appartenance en communauté d'apprentissage ? ; quelles perspectives de changement social, éducatif et environnemental la communauté d'apprentissage permet-elle d'envisager ? ; quel peut être l'apport de la stratégie de la communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement ?

Les propos de Ricardo Zúñiga, professeur à l'École de travail social de l'Université de Montréal, ont fait le lien entre la recherche participative et la communauté d'apprentissage. Le chercheur a puisé dans ses expériences d'évaluation de programmes de développement communautaire pour montrer comment une dynamique de recherche-action participative, lorsqu'elle répond véritablement aux revendications de prise de parole et de décision de la part des groupes concernés, fait appel à la formation de communautés d'apprentissage. Il a souligné l'importance de l'apprentissage collectif, soit :

(...) le partage des idées, des visions d'un monde meilleur et des pistes d'actions concrètes par-dessus les options qui nous séparent. Tout apprentissage collectif est une création, une consolidation d'un sujet collectif qui lui donne plus d'outils pour travailler sur les défis qui l'interpellent.

Lorraine Savoie-Zajc, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, a établi pour sa part une distinction entre communauté de pratique et communauté d'apprentissage et suggéré le passage de l'une à l'autre afin d'améliorer les façons de "vivre ensemble" et de s'engager collectivement dans un processus d'ajustement de la pratique basé sur une appropriation du sens des changements envisagés. La chercheuse opte pour la recherche-action "*comme dispositif d'accompagnement et comme catalyseur de la communauté d'apprentissage*", dans un processus de formation continue et de développement professionnel des enseignants en exercice : au départ d'une recherche-action avec des groupes d'enseignants, dit-elle, "*nous postulons que la reconfiguration de leur appartenance à une communauté de pratique en une communauté d'apprentissage leur permettra de s'épauler, d'apprendre les uns des autres, de croître professionnellement parlant*".

À titre d'illustration d'une dynamique de communauté d'apprentissage pour la formation initiale des enseignants, Robert Cadotte, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, a ravivé la mémoire d'une expérience

axée sur l'apprentissage en groupe qui a eu lieu il y a 25 ans et qui n'a pourtant rien perdu de son actualité pédagogique, malgré les changements du contexte socio-économique. Il s'agit d'un projet de "pédagogie progressiste", mis en place et encadré par une équipe interdisciplinaire de professeurs universitaires. Les futurs enseignants ont été invités à se donner collectivement un projet d'apprentissage de culture générale et de compétences pédagogiques, à travers l'immersion dans une réalité socio-environnementale et la production d'un matériel didactique à destination du milieu scolaire, portant sur la problématique explorée sur le terrain (celle de la santé des travailleurs d'une usine de production d'amiante). Un tel projet devait se préoccuper d'être utile aux communautés concernées : rien de moins que "changer le monde" en adoptant une pédagogie de la pertinence et de l'engagement social. En somme, un exemple de "communauté d'apprentissage" ancrée dans la critique sociale et la critique mutuelle constructive, qui répondait avant l'heure à plusieurs des principes de la réforme éducative en cours au Québec.

Thérèse Laferrière et Stéphane Allaire, respectivement professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage et étudiant au doctorat en technologie éducative à l'Université Laval, ont également souligné la pertinence de la stratégie de la communauté d'apprentissage dans le contexte de la réforme actuelle. Ils présentent d'abord sept indicateurs d'une classe qui évolue en communauté d'apprentissage. Entre autres, *"les membres savent que c'est en tirant profit de leurs connaissances et de leurs habiletés respectives, voire de celles des experts extérieurs, qu'ils peuvent approfondir une question ou résoudre un problème"*. La communauté d'apprentissage suppose notamment une démarche épistémologique consciente, une réflexion sur la nature perfectible des idées, la capacité d'accueil et d'intégration de nouvelles idées, l'évaluation simultanée, ancrée et transformative, et une responsabilité collective dans la production de savoirs nouveaux. Les auteurs ont présenté un exemple de communautés d'apprentissage virtuelles dans le cadre d'un projet d'éducation à la paix et au développement durable ; ils ont signalé certains avantages que présentent les stratégies de communication électronique pour la création de communautés ou de réseaux à distance et l'élaboration collective du savoir. *"C'est une véritable culture d'apprentissage la vie durant" qui est ainsi "encouragée et qui se déploie."*

En "réponse" aux interventions précédentes, Liliane Dionne, d'abord praticienne de l'ERE à l'école secondaire et maintenant professeure au Département enseignement - apprentissage des sciences de l'Université d'Ottawa, a retracé le fil conducteur des exposés, soit *"la nécessité pour les acteurs de s'inscrire dans un projet de sens s'ils veulent créer de véritables communautés d'apprentissage"*. Elle s'est également attardée à clarifier l'apport de la communauté d'apprentissage à l'éducation relative à l'environnement, où le *"projet de sens"* occupe une place importante, tant dans la formation à l'enseignement qu'au sein de partenariats de recherche. Elle a signalé que les principales approches et stratégies associées à la communauté d'apprentissage sont déjà reconnues comme des choix pédagogiques privilégiés en ERE : ainsi en est-il de la pédagogie de projets axée sur des réalités concrètes du milieu (proposée par Robert Cadotte), la critique sociale des rapports de pouvoir (chez Ricardo Zúñiga), la recherche-action (privilégiée par Lorraine Savoie-Zajc) et l'approche dialogique (chez Thérèse

Laferrière et Stéphane Allaire). On retrouve donc ici un terreau fertile pour y promouvoir la formation de communautés d'apprentissage

Enfin Alain Dunberry, professeur au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et invité à titre de “répondant” en raison de son expérience de communautés d'apprentissage en milieux de travail dans les pays en développement, a observé à travers les exposés de la table ronde et les pratiques d'éducation et de formation dans les divers milieux d'intervention, que la communauté d'apprentissage est une tendance lourde, en voie d'expansion, qui permet d'envisager une “éducation tout au long de la vie” et aussi la mobilisation et l'*empowerment* des membres pour le changement social. Il a énoncé toutefois une mise en garde : la communauté d'apprentissage est-elle toujours émancipatrice ?

(...) je souhaite que l'enthousiasme que provoque cette stratégie ne masque pas les carences d'appui des institutions ou des grandes organisations à la mise en œuvre des réformes qu'elles mettent de l'avant. La communauté d'apprentissage ne doit pas non plus devenir la formule magique qui dissout le problème des moyens nécessaires à répondre à la diversité des besoins que crée l'éducation tout au long de la vie. En ce sens, il convient de bien mettre en évidence les limites de cette stratégie, les risques qui y sont associés et les exigences entre autres d'accompagnement que leur mise en place exige. Ce n'est pas tant la communauté d'apprentissage qui est visée ici, mais bien les abus fréquents que l'on fait de la communautarisation des problématiques sociales.

Au terme des tables rondes, une session de présentations par affiches, intitulée *Regards sur la recherche : éducation, environnement, santé et société*, a permis aux participants du colloque d'explorer un certain panorama de processus et de résultats de recherches récentes ou en cours en éducation relative l'environnement, non nécessairement reliées à l'un ou l'autre des trois thèmes spécifiques du colloque. Cette session, animée par Étienne van Steenberghe a permis d'appréhender la vitalité du champ au sein de la francophonie et la diversité des objets et des approches de recherche. Grâce à une dynamique interactive, elle a offert aux participants un moment d'échanges privilégié. Parmi les thèmes des dix huit recherches présentées par affiche, mentionnons les suivants : des critères de qualité pour les jeux éducatifs en ERE ; l'arrimage entre l'ERE et l'éducation scientifique, et entre l'ERE et l'apprentissage du français en milieu bilingue ; l'ERE dans le contexte de zones de conservation (Costa Rica) ; les propositions internationales et les politiques nationales pour l'ERE ; le courant environnemental en éducation musicale ; l'ERE comme contribution à l'émergence d'une foresterie autochtone ; etc. Cet ouvrage rassemble les résumés des communications par affiches, comme autant de fenêtres ouvertes sur différents paysages de la recherche.

Enfin, la dernière section des Actes témoigne des activités de célébration qui ont clôturé le colloque. Des prix, offerts par la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement et par l'Association des étudiantes et étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM (ADEESE), ont été remis à trois jeunes chercheurs pour la qualité de leur communication par affiche. Deux nouveaux chercheurs ont également été

lauréats du *Prix Lucie Samson-Turcotte* en éducation relative à l'environnement pour la période 2000-2003 : Isabel Orellana, pour la meilleure thèse de doctorat et Thomas Berryman, pour le meilleur mémoire de maîtrise. Barbara Bader, responsable du Prix, en a rappelé l'historique et a commenté les recherches des lauréats. Le volume 5 de la revue *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions* a également été formellement “lancé” : ce volume thématique, sous la direction de Lucie Sauvé et Renée Brunelle, rassemble des textes de chercheurs de différentes régions du monde autour des liens entre “Environnement, Cultures et Développements”. Depuis 1998, la production annuelle de cette revue a joué un rôle important pour le développement de la communauté des chercheurs francophones en éducation relative à l'environnement.

Dans la perspective de consolider encore davantage cette communauté de pratique de recherche, les participants au colloque ont été enfin invités à participer à une rencontre visant la mise sur pied d'un *Réseau francophone international de recherche en éducation relative à l'environnement*. Dans la foulée de ce colloque, un tel réseau est de nature à stimuler le “croisement des savoirs” pour une amélioration continue de la recherche en ERE : s'appuyant sur des initiatives déjà existantes en ce sens, il pourra favoriser la co-formation des chercheurs ainsi que l'émergence de collaborations de recherche et de communautés d'apprentissage.

Les Actes de ce Colloque permettent ainsi de garder trace des différents moments d'exposé, d'échange, de discussion et de célébration qui ont contribué à enrichir et renforcer le champ de la recherche en éducation relative à l'environnement, dans le creuset d'un dialogue de savoirs.

Bonne lecture !

Lucie Sauvé
Isabel Orellana