

Éducation relative à la santé environnementale: Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire

1. Résumé de la recherche

Ce programme de recherche a pour but de contribuer au développement du champ encore émergent de l'éducation relative à la santé environnementale, zone de confluence entre l'éducation relative à l'environnement et l'éducation à la santé. Il se penche plus spécifiquement sur l'apport de l'éducation à la reconstruction du réseau des relations à l'alimentation, comme interface privilégiée du rapport à la santé et à l'environnement. Il a pour objectif global le développement d'une éducation relative à l'« éco-alimentation », visant à favoriser un cheminement individuel et collectif vers une alimentation saine (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux (éco fait référence à l'intégration de ces préoccupations). Une telle visée éducative rejoint également certains aspects d'une éducation économique axée sur la consommation responsable, l'économie sociale et le développement local. Tout en adoptant une approche « écologique » de l'éducation, tâche assumée en synergie par les différents acteurs d'une société éducative, ce programme de recherche s'intéresse particulièrement à l'intervention en milieu non formel, sous forme d'éducation populaire ou communautaire. Dans une approche collaborative avec les organismes et acteurs « de terrain » engagés dans des initiatives qui ont trait à l'éco-alimentation, il s'agit de cerner les fondements, les pratiques, les possibilités, les limites et les enjeux éducatifs de leur champ d'action sociale, et de proposer des pistes de développement de ce domaine d'intervention éducative socialement et écologiquement prioritaire. La méthodologie de recherche est axée sur l'enquête élargie, l'étude multi-cas collaborative et la modélisation participative de pratiques plus porteuses.

Les principaux résultats attendus sont les suivants: ➤ une première structuration théorique du champ de l'éducation relative à l'éco-alimentation, qui intègre adéquatement les pôles alimentation, santé, environnement et équité sociale; ➤ à travers ce travail de structuration, une contribution à l'enrichissement théorique du champ de l'éducation relative à la santé environnementale, au-delà d'une approche de prévention/protection face aux « agressions de l'environnement »; ➤ un répertoire descriptif et critique des fondements et pratiques d'éducation relative à l'éco-alimentation au sein des organismes œuvrant en milieu non formel; ➤ une caractérisation des enjeux épistémologiques, éthiques, pédagogiques, stratégiques et autres associés à ces pratiques; ➤ des pistes pour la valorisation et le développement des initiatives d'éducation relative à l'éco-alimentation; ➤ des modèles (ou propositions) d'intervention (avec dimensions théorique et praxéologique) comme sources d'inspiration pour les éducateurs qui souhaitent œuvrer dans ce domaine; ➤ une contribution théorique, méthodologique et stratégique au développement de la recherche de type critique en éducation, visant la co-construction de savoirs de nature à catalyser le changement social.

Parmi les retombées possibles de cette recherche collaborative dans les milieux de pratique, mentionnons les suivantes : ➤ la valorisation et/ou l'enrichissement des initiatives éducatives en cours; ➤ la co-formation des collaborateurs : renforcement et développement d'expertise à travers la participation aux activités de recherche; ➤ dans une perspective de transfert, le renforcement de la capacité des collaborateurs à contribuer à l'intégration d'une éducation relative à la santé environnementale axée sur l'éco-alimentation dans les différents secteurs de la société éducative, dont le milieu scolaire; ➤ des pistes de développement de curriculums de formation des animateurs et autres éducateurs en matière d'éducation relative à la santé environnementale; ➤ des études de cas comme matériel de formation; ➤ des éléments de devis pour la production de matériel d'éducation populaire et communautaire; ➤ le renforcement des liens université - milieu et du « réseautage » entre les organisations qui auront participé à la recherche; ➤ des recommandations à l'intention des décideurs des différents milieux de

gouvernance concernant l'appui au travail des organisations et groupes en matière d'éducation à l'éco-alimentation.

2. Description détaillée du programme de recherche

2.1 Éléments de problématique

Reconnaissant à la nécessité d'« articuler la sphère éducative au développement social » (UQAM, 2004), ce programme de recherche répond à une double problématique, à la fois socio-environnementale et éducationnelle. Du point de vue socio-environnemental, cette problématique concerne le lien étroit entre la qualité de l'environnement et la santé humaine, qui se manifeste de façon évidente, voire inquiétante, à travers l'alimentation (questions de sécurité alimentaire, de qualité, de salubrité et d'innocuité des aliments). D'une part, les modes de production, de transformation, de transport, de consommation ou de gestion des rejets alimentaires affectent la qualité de l'eau, de l'air, des sols, des paysages, etc.; l'agro-ingénierie transforme les structures et le fonctionnement même de la vie végétale et animale et porte atteinte entre autres à la biodiversité (Goodman et Redclift, 2002; Hulot et coll., 2004). D'autre part, en retour, la santé humaine est affectée ou risque de l'être par la contamination des milieux de vie, par la consommation d'aliments porteurs de biocides ou autres substances nocives (FAO, 2004), et de façon générale, par la « malbouffe » comme l'une des conséquences de l'industrialisation de l'alimentation (de Rosnay et de Rosnay, 1981): obésité, diabète, cancers, atteintes neurologiques, maladies vasculaires, etc. Enfin, il importe de considérer la question cruciale de l'équité sociale (à dimension politique et économique) liée au rapport à l'alimentation (Warridel, 2004). Cette vaste problématique socio-environnementale donne lieu à la recherche de solutions tant du côté de la production agricole que de celui des réseaux de consommation. Les diverses initiatives en ce sens doivent être socialement discutées, soutenues et diffusées. On trouve ici un important appel à l'éducation (CAPA, 2004), tant pour favoriser une approche critique de la problématique que pour le repérage et le transfert des initiatives appropriées et l'émergence de projets créateurs et pertinents.

Du point de vue éducationnel, la problématique est celle du développement de l'éducation relative à la santé environnementale, dont une porte d'entrée privilégiée est l'alimentation. Or si le champ de la « promotion de la santé environnementale » (généralement centré sur l'évitement des agresseurs environnementaux de la santé) est passablement développé, s'appuyant sur des modèles d'intervention des domaines de la communication du risque et de l'éducation à la santé (tel qu'observé entre autres dans Howze et coll., 2004), celui de l'éducation relative à la santé environnementale (centrée sur l'interaction entre l'humain et l'environnement et le développement de compétences liées à la fois au rapport à l'environnement et à la santé) reste encore à déployer et à enrichir des importants apports du champ contributif de l'éducation relative à l'environnement. Il faut reconnaître à cet effet le rôle potentiel majeur du secteur de l'éducation non formelle, qui s'ouvre sur l'ensemble de la population et devient partenaire du milieu formel. Il existe en effet actuellement au Québec comme ailleurs, une pluralité et une diversité de pratiques éducatives non formelles, le plus souvent liées à l'action communautaire; celles-ci sont généralement implicites, intuitives et nourries par l'expérience; elles ne sont ni systématisées, ni répertoriées. Mentionnons par exemple les initiatives du mouvement de l'« Agriculture soutenue par la communauté », des jardins collectifs (potagers et plantes médicinales), des fermes pédagogiques, des coopératives alimentaires, des cuisines collectives, des commerces de vente et de restauration alternatives, etc. Or qu'en est-il des fondements et pratiques éducatives de ces acteurs de l'éducation non formelle? Nous n'avons repéré aucune étude relative à ces initiatives ayant trait à l'éco-alimentation, permettant d'en dresser un bilan critique, d'en cerner les possibilités et limites, d'identifier les facteurs favorables et limitants, et de repérer des solutions aux problèmes qui se posent. Ainsi émerge une problématique de recherche et se clarifie l'objet de cette dernière: les fondements et pratiques d'éducation relative à la santé environnementale axée sur la problématique de l'éco-alimentation au sein des organismes œuvrant dans le secteur de l'éducation non formelle. Afin de circonscrire nos travaux et d'en assurer la faisabilité, nous nous limiterons pour l'instant aux initiatives du Québec.

2.2 Objectifs

Outre la construction d'un cadre théorique inédit proposant une première structuration du champ de l'éducation relative à l'éco-alimentation, ce programme poursuit les objectifs généraux suivants:

- Caractériser les fondements et pratiques d'éducation relative à l'éco-alimentation en contexte non-formel au Québec.
- Dans une approche collaborative, mettre au jour les enjeux associés à ce domaine d'intervention éducative.
- Dégager des pistes de développement du domaine de l'éducation relative à l'éco-alimentation.
- Développer des modèles d'intervention éducative à travers un processus collaboratif de réflexion critique sur les initiatives en cours.

Les deux premiers objectifs correspondent au volet descriptif de cette recherche. D'une part, celle-ci s'attarde à la dimension phénoménologique (interprétative) des initiatives d'éducation (représentations, cadres de référence, repères éthiques, motivations, modes de construction du savoir, etc.) et aux modes et dynamiques d'intervention (contextes, populations cibles, problématiques et contenus abordés, approches, stratégies, moyens, etc.); d'autre part, elle mise sur une approche collaborative avec les acteurs pour aborder leurs fondements et pratiques dans une perspective analytique et critique, et pour en cerner les principaux enjeux épistémologiques, éthiques, pédagogiques, culturels, politiques, organisationnels, économiques, etc. Les troisième et quatrième objectifs correspondent au volet stratégique de cette recherche, essentiellement collaboratif, visant à aller au-delà des constats pour identifier des pistes de solution et proposer des modèles d'intervention éducative, comme autant de sources d'inspiration pour les acteurs des différents milieux de pratique. Les quatre objectifs sont traversés d'une intentionnalité critique, visant à la fois la transformation des réalités qui posent problème, l'amélioration de l'action éducative et le développement (pouvoir-faire) des personnes et des groupes participant à la recherche. Le «paradigme critique» (ou le courant de la critique sociale en recherche: Habermas, 1975; Carr et Kemmis, 1986; Robottom et Hart, 1993) fait appel à une épistémologie dialogique et dialectique et vise la construction de savoirs de nature à catalyser le changement social. Or s'il y a de plus en plus d'écrits au sujet de la recherche critique, il existe encore peu de rapports ou d'articles qui témoignent de démarches de recherche critique en éducation (Sauvé, 2005) et contribuent ainsi à l'enrichissement théorique et méthodologique de ce type de recherche (Renault et Sintomer, 2003, p. 14). En réponse à cette problématique spécifique, ce programme vise à enrichir le courant de la critique sociale en éducation.

2.3 Contexte théorique

Une recension des écrits dans les diverses banques spécialisées en éducation, en santé et en environnement ne permet de repérer qu'un nombre limité de publications portant spécifiquement sur l'éducation relative à la santé environnementale, comme champ intégrant véritablement les trois pôles qui le constituent. Outre les travaux de rares auteurs (dont Gregory, 1991 ou Jensen et coll., 2001), on constate le plus souvent un manque de fondements théoriques ; on retrouve peu de rapports de recherche formelle de type empirique ou appliqué. La recension d'écrits n'a mis au jour que de rares productions de recherche en éducation qui on trait à la fois à l'alimentation, la santé et l'environnement (par exemple, Gasperini, 2000; Thompson et coll., 2001). Cela confirme l'importance de développer ce champ d'intervention et de recherche qui répond à des préoccupations sociales et environnementales cruciales. Face à ce constat, nous avons entrepris au cours des dernières années, un programme de recherches dans le domaine de l'éducation relative à la santé environnementale axée sur la question des contaminants (voir le point 2.4). Nous pourrions ainsi nous appuyer sur ces premiers travaux et poursuivre l'élaboration d'un cadre théorique intégrateur des différents champs de savoirs qui contribuent à la construction de celui de l'éducation relative à la santé environnementale, ici plus spécifiquement axée sur la question de l'alimentation. Un tel cadre présentera l'éventail des possibilités théoriques (relatives à chaque champ) et identifiera et justifiera nos choix réalisés pour cette recherche. Pour l'instant, voici quelques éléments clés du réseau conceptuel à la base du cadre théorique encore à construire.

L'éducation relative à l'environnement, dont l'objet est le réseau des relations entre les personnes, le groupe social d'appartenance et l'environnement (Sauvé, 2002), a donné lieu à une pluralité de courants théoriques et pratiques complémentaires, chacun mettant l'accent sur un aspect ou l'autre de la relation à l'environnement. La cartographie des courants que nous avons développée (Sauvé, 2005) servira de cadre d'analyse pour certains aspects des fondements et pratiques étudiées. Clarifions toutefois d'entrée de jeu qu'en lien avec la problématique alimentaire, nous tendrons à privilégier trois des courants contemporains d'éducation relative à l'environnement : le courant de la critique sociale, axé sur l'investigation collaborative et critique des réalités socio-environnementales en vue de transformer ce qui pose problème (Robottom et Hart, 1993) ; le courant du biorégionalisme, axé sur la valorisation de la culture et des talents des gens de même que sur les caractéristiques et potentialités du milieu biophysique pour contribuer à un développement local, endogène et responsable (Traina et Darley-Hill, 1995); le courant de l'écoformation, axé sur la re-création des liens d'appartenance pour mieux « habiter la terre » et y développer une qualité d'être (Pineau et coll., 2005).

Tout comme l'éducation relative à l'environnement ne peut être réduite à une stratégie instrumentale de résolution de problèmes (dans une visée de conservation ou de gestion de l'environnement), l'éducation relative à la santé, comme le souligne Gaudreau (2000), dépasse l'idée d'un traitement cognitif ou comportemental visant l'adoption de comportements de santé définis par les sciences de la santé (dans une approche de promotion de la santé). Au-delà de la prévention des risques selon les conseils d'experts, il s'agit d'inscrire le rapport à la santé dans une perspective d'éducation fondamentale des personnes au sein de leur groupe social, en développant la capacité qu'ont les individus de comprendre et de contrôler eux-mêmes leur état de santé. Parmi les courants d'éducation relative à la santé (Giordan et Girault, 1996; Gaudreau, 2000) qui tiennent compte de la globalité et de la complexité de l'être humain et de la santé (au-delà de l'absence de maladie), nous retenons surtout le courant de l'« humanisme radical » (mobilisation sociale et politique pour le développement communautaire) et de celui du « structuralisme radical » (conscientisation sociale; dénonciation des rapports de pouvoir), tous deux visant la reconstruction des conditions du milieu qui se répercutent sur la santé. En ce sens, les travaux de Bury (1988) et ceux de Bantuelle et coll. (2000) sur le courant communautaire en éducation à la santé contribuent à alimenter une vision alternative du rapport à la santé.

Ces choix sont cohérents avec une conception de la santé environnementale qui dépasse la seule prise en compte de l'effet ou impact des agresseurs externes et adopte une vision écologique de l'ensemble des facteurs (dont les facteurs biologiques, psychologiques et culturels) de même qu'une vision adaptative de la santé ; nous y intégrerons également une approche proactive et participative de contribution à la mise en place des conditions environnementales favorisant la santé humaine, en lien étroit avec la « santé » des autres formes et systèmes de vie (Labonté, 1995 ; Haglund Bo, 1997; Lebel, 2002). En relation avec la santé environnementale, le domaine encore peu développé de l'éducation aux risques (Tubiana, 1999; Zint, 2001) fera bien entendu l'objet d'une attention particulière et le champ de la communication du risque sera également sollicité (Witte et al., 2001; Leiss, 2004; Goldstein, 2005).

Le rapport à l'alimentation implique une importante dimension économique. Il conviendra donc d'enrichir ce programme de recherche de préoccupations et questions spécifiques au domaine de l'économie sociale. Cette dernière, orientée vers la satisfaction de besoins sociaux et communautaire, s'intéresse au développement de nouvelles organisations économiques démocratiques, équitables et solidaires (Fontan et Shragge 2000; Audebrand et coll., 2004). En ce sens également, le cadre théorique de l'éducation relative à l'éco-alimentation devra intégrer des éléments du domaine de l'éducation à la consommation responsable (Gonzalez-Gaudio, 1999; Villemagne et coll., 2005), qui se préoccupe des impacts environnementaux de la consommation dont l'alimentation fait partie mais aussi et surtout, des rapports sociaux et culturels qui la sous-tendent, dans un contexte de globalisation.

Enfin, puisque cette recherche se penche sur l'éducation en milieu non formel, il conviendra de poursuivre l'exploration du champ de l'éducation communautaire (Lovett, 1997; Villemagne, 2005) et ses liens avec

l'éducation populaire (Maurel, 2000; Orellana, 2002), de même que le domaine de l'animation socio-culturelle (Gillet, 1995). De façon générale, nous considérons qu'en milieu non formel, l'éducation est un processus souvent étroitement imbriqué dans l'action sociale (Lamoureux et coll., 2002): l'éducation comme action sociale et l'éducation au cœur de projets d'action sociale. La théorie de l'alphabétisation émancipatrice de Paulo Freire (1978) se retrouve aux fondements du cadre théorique en construction, de même que celle de l'écologie sociale (Heller, 2002; Bookchin, 2003) axée sur la reconstruction sociale de la relation à la nature, en même temps que de la relation à l'autre humain.

Le cadre théorique de cette recherche, en lien avec le premier objectif général, inclut également celui des représentations sociales. À la base de toute conception et pratique de l'éducation à l'éco-alimentation, on retrouve un système de représentations (Sauvé et Garnier, 1999; Flament et Rouquette, 2003) concernant les principaux objets suivants: l'éducation, l'environnement, la santé, l'alimentation, l'agriculture, le risque, l'économie, la consommation, les rapports sociaux, le rôle du politique, ainsi que les diverses relations entre ces éléments. On retrouve également un référentiel éthique qu'il importe de caractériser et de situer au regard des différentes postures éthiques concernant la relation à l'environnement (Sauvé et Villemagne, 2003; Bissoonauth, 2005; Chavez, 2005).

2.4 Contexte du développement de la recherche

Ce programme de recherche s'appuie sur les travaux de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement et rejoint parfaitement les axes de recherche du plan de renouvellement de la chaire (2006-2011), dont Lucie Sauvé est titulaire et Isabel Orellana, membre chercheur. Il s'appuie sur une importante expérience de recherches antérieures: 1) Un récent projet (FQRSC, 2002-2005), «L'éducation relative à la santé environnementale : une contribution à l'émergence d'une culture de participation citoyenne à la gestion des risques socio-environnementaux - Le cas des risques associés à la contamination du milieu dans la région industrielle du lac Saint-Pierre», nous a permis de pénétrer l'univers de l'éducation relative à la santé environnementale (ERSE) et de l'éducation aux risques; entres autres, nous avons développé un modèle théorique d'ERSE et exploré les enjeux de la recherche participative et de l'éducation en milieu communautaire (Sauvé et Godmaire, 2004; Godmaire et coll., 2003). 2) Le projet EDAMAZ (ACDI/AUCC, 1996-2001), Éducation relative à l'environnement en Amazonie, nous a également permis de développer des compétences en matière de recherche collaborative et de travail communautaire (Sauvé et coll., 2001; Sauvé et Orellana, 2004). Ce programme de recherche s'appuiera aussi sur les travaux d'Isabel Orellana sur l'épistémologie socioconstructiviste, dialogique et dialectique de la communauté d'apprentissage réalisés en particulier dans le cadre du projet EDAMAZ (Orellana, 2003, 2005). 3) Le projet «L'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise» (CRSH, 1995-1998; FQRSC, 1995-1998) a montré la pertinence d'une recherche en deux phases: une enquête élargie et des études de cas en profondeur (Sauvé, 1997; Sauvé, 2001) et a permis de constater la fécondité de la modélisation des pratiques. 4) Enfin, ce programme de recherche rejoint plusieurs aspects du projet de coopération interuniversitaire (AUCC/ACDI) que nous développons avec trois universités partenaires de Bolivie, axé sur la formation des leaders communautaires en matière d'éducation relative à la santé environnementale (eau et alimentation) dans une perspective d'écodéveloppement.

2.5 Méthodologie

Ce programme de recherche, de type qualitatif, comporte quatre phases principales, sur trois ans:

1) La construction d'une proposition théorique concernant le champ de l'éducation relative à la santé environnementale, axée sur la problématique de l'éco-alimentation. Une telle proposition comportera des éléments formels, axiologiques, praxéologiques et explicatifs (selon les catégories de Maccia, 1966, in Legendre, 2001). Ce projet transversal de construction théorique, développée par boucles d'anasyntèse successives (Legendre, 1993, p. 53), sera initié en début du programme de recherche et se poursuivra tout au long de ce dernier, éclairé par les travaux empiriques des autres phases. Un tel cadre servira à la confection des outils de recherche et offrira des repères pour la discussion des résultats et l'élaboration collaborative des modèles d'intervention.

2) Une enquête élargie (An 1) : il s'agira de produire un premier répertoire descriptif et critique des organismes ou groupes porteurs d'initiatives en matière d'éducation à l'éco-alimentation (80 organismes ou groupes déjà repérés). L'enquête vise la caractérisation générale des fondements explicites (conceptions, cadres de référence, repères éthiques, principes) et des pratiques déclarées (contexte, populations cibles, modes de diagnostic, problématiques et contenus abordés, approches, stratégies, moyens, modes d'évaluation, etc.). Elle vise aussi l'identification des défis et enjeux explicites, d'ordre épistémologique, éthique, pédagogique, culturel, politique, organisationnel, économique, etc. Les stratégies de cueillette de données seront la recherche documentaire (dépliant promotionnel, site WEB, matériel pédagogique, rapports, etc.), l'entrevues dirigées en personne si possible ou au téléphone (de 80 à 100; 30 minutes environ) et la visite de sites ou de projets plus importants, novateurs ou porteurs (environ 15). Une analyse de contenu qualitative des verbatims, avec catégories a priori et émergentes (Bardin, 1996; Deslauriers, 1991) permettra d'élaborer une « cartographie » du domaine: étendue, diversité, richesses, possibilités, limites, contraintes, etc. Cette étape permettra d'affiner les critères pour le choix des cas étudiés (phase 3) et de formuler des hypothèses à vérifier à travers les études de cas.

3). Une étude multi-cas collaborative (Merriam, 1998; Gagnon, 2005) (AN 2) : au terme d'une première exploration par enquête du domaine, l'étude de cas en profondeur (approche « naturaliste », en situation) permettra de pénétrer l'univers de significations des acteurs de l'intervention éducative, de connaître et comprendre leurs pratiques et de mieux en saisir les enjeux. Douze (12) cas (ou organismes ayant des initiatives en éducation relative à l'éco-alimentation) seront choisis en fonction des critères provisoires suivants: différents types d'organisation, différents aspects abordés de la problématique de l'éco-alimentation, différents cadres de référence, différentes approches éducatives. Pour l'instant, les organisations suivantes ont montré leur intérêt à collaborer d'une façon ou d'une autre à cette recherche: Équiterre (région de Montréal), Action Communiterre (Montréal), le Jardin du Grand Portage (Lanaudière), le Jardin écologique permanent (Prévost), la Ferme écologique Marichel (Lotbinière). Pour chaque cas, il s'agira d'étudier en profondeur les fondements et pratiques d'éducation relative à l'éco-alimentation, et d'en identifier et expliciter les enjeux. Nous tenterons également de cerner la dynamique de co-apprentissage à l'intérieur du groupe de travail: comment se construit le savoir en matière de santé environnementale, d'éco-alimentation et d'action éducative? Les stratégies de cueillette de données seront la recherche documentaire (Boisvert, 2000), l'entrevue individuelle (Boutin, 1997) - 3 par cas, l'entrevue de groupe (Geoffrion, 1997) - une par cas, l'observation (Saumier, 1995 ; Fortin, 1987) - 2 activités. Les données seront soumises à l'analyse de contenu qualitative (Bardin, 1996; Deslauriers, 1991) et à l'analyse de discours (Maingueneau, 1997). Une carte du système de représentations liées à l'éducation relative à l'éco-alimentation sera ainsi constituée permettant de mieux connaître l'univers interprétatif des acteurs de chaque cas. La dynamique épistémologique du groupe sera décrite. Les pratiques (selon l'acception de Carr, 1987) seront documentées et systématisées, dans une perspective descriptive et explicative. Les enjeux seront clarifiés et discutés.

Pour l'ensemble des cas, une phénoménographie sera constituée (selon la démarche de Marton, 1994) et les pratiques seront comparées entre elles. Les enjeux de l'éducation à l'éco-alimentation seront analysés dans une perspective plus globale et des pistes de développement (fondamentaux, structurels, stratégiques, etc.) seront identifiées et documentées. Les stratégies de cueillette de données seront l'entrevue de groupe (2) et un atelier de travail collaboratif (Saint-Arnaud, 2002). Les données feront l'objet d'analyse de contenu et de discours. Les études de cas menées en collaboration permettront de mettre au jour des éléments pour l'enrichissement d'une théorie de l'éducation relative à l'éco-alimentation et, s'il y a lieu, pour l'amélioration des pratiques; les cas pourront également alimenter éventuellement une dynamique de formation d'animateurs et autres éducateurs. Des recommandations émergeront de cette étape, visant le développement du champ de l'éducation relative à l'éco-alimentation.

4) Développement de modèles d'intervention éducative (AN 3) : à partir des pratiques mieux fondées et qui s'avèrent plus porteuses (repérées dans les études de cas), 8 modèles seront structurés et/ou développés en coopération avec les auteurs/acteurs de ces pratiques. Ces modèles comporteront une dimension théorique (formelle, axiologique), une dimension praxéologique (approches, stratégies, démarches) et une dimension

explicative (contexte, limites, enjeux, etc.). Une méthodologie de recherche-intervention (Van der Maren, 1999) sera utilisée, axée sur une démarche de pratique réflexive (Schön, 1994). L'une des stratégies privilégiées sera l'atelier de travail collaboratif ($n = 8 \times 2 = 16$). La production de séquences vidéos et d'un ouvrage collectif (avec les participants) permettront de diffuser ce travail et d'offrir des sources d'inspiration aux éducateurs préoccupés d'éco-alimentation.

Il importe de souligner que ce programme de recherche se caractérise par l'adoption d'une approche coopérative (inspirée de Heron, 1996; Lammerink et Wolffers, 1998; Le Boterf, 1998), plus spécifiquement de type collaborative (Desgagné, 2005). Les acteurs des milieux de pratique seront conviés à contribuer à la construction progressive des savoirs qui émergeront de cette recherche. Entre autres, en phase 2, les résultats de l'enquête seront validés par des acteurs clés du milieu; la phase 3 s'appuie sur les intrants des participants (entrevues), mais ces derniers seront aussi invités à valider les résultats l'étude de cas qui les concerne et ceux de l'étude multi-cas; ils participeront à la formulation de recommandations; la phase 4 repose sur le travail coopératif entre des chercheurs accompagnateurs et les acteurs des milieux de pratique. Une telle recherche (de type ontogénique: Van der Maren, 1999) implique la mise au point de protocoles déontologiques rigoureux (UQAM, 1999).

2.6 Diffusion des résultats

Un séminaire (chercheurs et praticiens) sera organisé au terme de la phase 2 en vue de discuter les résultats de l'enquête élargie et d'ajuster la planification des phases 3 et 4. Un colloque (chercheurs et praticiens) aura lieu en fin de projet (Congrès ACFAS) afin de diffuser et discuter l'ensemble des résultats, à la lumière des apports de différents spécialistes de questions afférentes. Nous prévoyons également soumettre des articles à des revues savantes: par exemple, *Éducation relative à l'environnement*, *Canadian Journal of Environmental Education*, *Environmental Education Research*, *Tópicos en Educación ambiental*, les *Cahiers de l'ARUC en économie sociale*, *Écohealth (CRDI)*, *Environmental Health Perspectives*, *Health Education Research*, etc. Les résultats seront aussi présentés dans le cadre de rencontres et événements scientifiques: *Invitational Seminar in Environmental and Health Education* et le *Special Interest Group in Ecological and Environmental Education (AERA)* (dont L. Sauvé est membre), le Congrès de la North American Association for Environmental Education, le 5e Congrès mondial d'Éducation relative à l'environnement (dont sera responsable la Chaire de recherche de l'UQAM), etc. Enfin, les résultats seront diffusés dans des créneaux rejoignant le grand public et les praticiens des divers milieux d'éducation formelle et non formelle: le colloque annuel et le Bulletin (*L'Inter*) de l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement, *Bise (Bulletin d'information en santé environnementale)*, la revue *Possibles* qui s'intéresse aux pratiques alternatives, etc. Mentionnons surtout la publication d'un ouvrage collectif (avec les participants des milieux de pratique) présentant les huit (8) modèles développés en phase 4 de la recherche. Nous serons toujours soucieux du partage de la parole avec les collaborateurs des milieux de pratique.

2. Liste des références

- Audebrand, L. K., Huot, G. et Proulx, L. (2004). *Commerce équitable et économie sociale. Le défi de construire un réseau*. Montréal : ARUC en économie sociale.
- Bantuelle, M., Morel, J. et Dario, Y. (2000). *Santé communautaire et promotion de la santé. Fascicule 1. Des concepts et une éthique*. Bruxelles : OSBL « Santé, communauté, participation ».
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bissoonauth, R. (2005). *Développement d'un référentiel pour l'évaluation de programmes de formation à distance des enseignants en éducation relative à l'environnement*. Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Boisvert, D. (2000). Recherche documentaire et informationnelle. In Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 57-77). Sherbrooke : Université de Sherbrooke,
- Bookchin, M. (2003). *Qu'est-ce que l'écologie sociale ?* Lyon : Atelier de création libertaire.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- CAPA - Commission de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation. (2004). La sécurité alimentaire: Un enjeu de société, une responsabilité de tous les intervenants de la chaîne alimentaire. Québec: Secrétariat des commissions, Assemblée Nationale du Québec.
- Carr, W. (1987). What is an educational practice ? *Journal of Philosophy of Education*, 21 (2), p. 163-175.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London : Falmer Press
- Chavez, M. (2005). L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologie. Thèse inédite de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Chouinard, O., Pruneau, D. et Boubacar, D. (1999). La notion de développement de communautés responsables comme source d'inspiration pour la recherche en éducation relative à l'environnement. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, p. 142-154.
- De Rosnay, J. et De Rosnay, S. (1981). *La malbouffe. Comment se nourrir pour mieux vivre*. Paris : Seuil.
- 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. 159-161). Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Deslauriers, J.-P. (1991). La recherche qualitative en éducation. Montréal : Thema, p. 79-105.
- FAO - Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture. (2004). *L'insécurité alimentaire dans le monde*. Rome: FAO.
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003) *Anatomie des idées ordinaires : Étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Fontan, J.M Shragge, E. (2000). *Tendencies, Tensions and Visions in the Social Economy* . In Shragge, E, Fontan, J.-M.. *The Social Economy : International Debates and Perspectives* (p. 1-15). Montréal: Black Roses Books,
- Fortin, A. (1987). L'observation participante : au coeur de l'altérité. In Deslauriers, J.-P., *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 23-33). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Freire, P. (1978). *L'éducation : Pratique de la liberté*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2000). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à la santé. In Garnier, C. et Rouquette M.L. (dir.). *Représentations sociales et éducation* (p. 143-164). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Gasperini, L. (2000). From agricultural education to education for rural development and food security: All for education and food for all. SD dimensions. Italy, September 6, 2005, ERIC database.
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. In Gauthier, B. (dir). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 303-328). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gillet, J.-C. (1995). *Animation - animateurs : Le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Giordan, A. et Girault, Y. (1996). *The new learning models - Their consequences for the teaching of biology, health and environment*. Nice : Z'Éditions.
- Godmaire, H., Sauvé, L. et Boileau, J. (2003). Explorer, comprendre et agir ensemble : une recherche collaborative avec les Innus du Labrador. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). « Environnements, Cultures et Développements ». *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, p. 147-162.
- Goldstein, B.D., (2005). Advances in risk assessment and communication. *Annual review of Public Health*. 26, p. 141-163
- Gonzales-Gaudiano, E. (1999). Environmental education and sustainable consumption : The case of Mexico. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, p. 176-187.
- Goodman, D et Redclift, M. (2002). *Refashioning Nature. Food, ecology and culture*. 2e edition, New York: Routledge.
- Gregory, R. (1991). Critical thinking for environmental health risk education. *Health Education Quarterly*, 18(3), 273-284.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : A. Fayard.
- Haglund Bo, J.A. (1997). *Créer des environnements favorables à la santé*. Genève : OMS.
- 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.

- Howze, E. H., Baldwin, G.T. et Kegler, M.C. (2004). Environmental health promotion - Bridging traditional environmental health and health promotion. *Health Education and Behavior*, 31 (4): p. 429-440.
- Hulot, N., Comité de veille écologique et Matignon, K.L. (2004). *L'impasse alimentaire? Agriculture, santé, environnement*, Paris: Fayard.
- Jensen, B., Schnack, K. et Simovska, V. (2001). *Critical environmental and health education : research issues and challenges*. Copenhagen : Research Centre for Environmental and Health Education, The Danish University of Education.
- Labonté, R. (1995). *Seeing Green : Lessons in environmental health - information, education and participation*. Issues in Health Promotion Series # 9.
- Lammerink, M. P. et Wolffers, I. (1998). *Approches participatives pour un développement durable : exemples d'Afrique, d'Amérique latine et d'Asie*. Douala : Institut panafricain pour le développement. Paris : Karthala.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R. et Panet-Raymond, J. (2003). *La pratique de l'action communautaire*. 2^{de} édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, J. (2003). *La Santé : Une approche écosystémique*. Ottawa: Centre de recherche pour le développement international.
- Le Boterf, G. (1998). La recherche participative comme processus de formation critique, principes méthodologiques. In Lammerink M. P. et Wolffers I. I. (eds), *Approches participatives pour un développement durable* (p. 59-73). Paris : Éditions Karthala et IPD.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^{ème} édition. Montréal : Éditions Guérin Eska.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer !* 3^{ème} édition. Montréal : Éditions Guérin.
- Leiss, W. (2004). Effective risk communication practice. *Toxicology Letters*, 149, p. 399-404.
- Lovett, T. (1997). Community education and community development : The northern Ireland experience. *Studies in the Education of Adults*, 29 (1), p. 39-50.
- Maccia, E. (1966). *Educational theorizing and curriculum change*. Columbus (Ohio): Education Theory Center, Ohio State University.
- Maingueneau, G. (1997). *L'analyse de discours*. Paris : Hachette.
- Marton, F. (1994). « Phenomenography ». In Torsten, H. et T. N. Postlewaite (ed.), *The international encyclopedia of education*. Oxford : Pergamon, p. 4424-4429.
- Maurel, C. (2000). *Éducation populaire et travail de la culture. Éléments d'une théorie de la praxis*. Paris : L'Harmattan.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse inédite de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Orellana, I. (2003). *Reconstruyendo vínculos con el medio ambiente en el marco de la estrategia socio-constructivista y comunitaria de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental*. Actes (CD) du IV Congreso iberoamericano de educación ambiental. dans le cadre de la IV Convención Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo «Un mundo mejor es posible» (2-6 juin 2003). La Havane : CIGEA.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In Sauvé, L. Orellana, I. Van Steenberghe, E. (Dir.) (2005). *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104.
- Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D. et Moneyron, A. (Dir.) (2005). *Habiter la terre*. Paris : L'Harmattan.
- Renault, E. et Sintomer, Y. (dir) (2003). *Où en est la théorie critique ?* Paris : La Découverte.
- Robottom, I et Hart, P. (1993). *Research in environmental education. Engaging the debate*. Victoria : Deakin University.
- Saint-Arnaud, Y. (2002). *Les petits groupes. Participation et communication*. Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Sauvé, L. (1998). *L'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise – Éléments de diagnostic*, Montréal: CIRADE.
- Sauvé, L. (2001). *Éducation et environnement à l'école secondaire*. Montréal : Logiques.
- Sauvé, L. (2002) *L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes*, Connexion, La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'UNESCO, 17(/2). p. 1-4.

- Sauvé, L. (2004) Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. In Sauvé, L, Orellana, I. et Van Steenberghe, É. Éducation et Environnement - Un croisement de savoirs. Montréal: Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), Vol. 140, p. 27-48.
- Sauvé, L. (2005) Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 10, p. 5-22.
- Sauvé, L. et Garnier, C. (1999). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In Rouquette, M. et C. Garnier, Représentations sociales et éducation (p. 207-227), Montréal : Les Éditions nouvelles.
- Sauvé, L. et Godmaire, H. (2004). Environmental health education : a theoretical and praxical proposal. *Ecohealth*. CRDI, Décembre 2004, p. 35-46. (<http://www.ecohealth.net>)
- Sauvé, L., Orellana, I., Barba, A.T., Sato, M., Calvache, S. (2001). EDAMAZ- Éducation relative à l'environnement en région amazonienne. Rapport final. Montréal : Les publications ERE-UQAM.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2004). La formación continua de profesoras en educación ambiental : La propuesta de EDAMAZ, *Tópicos*, 10, p. 50-63.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003). Éducation relative aux valeurs environnementales. Module 6. Programme international d'études supérieures à distance en éducation relative à l'environnement. Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : les Éditions Logiques.
- Thomson, J. S., Abel, J. L., & Maretzki, A. N. (2001). Edible connections: A model to facilitate citizen dialogue and build community collaboration. *Journal of Extension*, 39(2)
- Traina, F. et Darley-Hill, S. (dir) (1995). Perspectives in bioregional education. Troy : NAAEE.
- Tubiana, M. (1999). L'éducation et la vie. Paris : Édition Odile Jacob.
- UQAM - Université du Québec à Montréal (1999). Éthique de recherche. Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Consulté sur le web le 23 septembre 2005 sur <http://www.unites.uqam.ca/src/ethique/ethique-cadre-normatif-texte.htm#0>.
- UQAM - Université du Québec à Montréal (2003). Plan stratégique de recherche.
- Van der Maren. J-M. (1999). La recherche appliquée en pédagogie. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Villemagne, C., Brunelle, R. et Sauvé, L. (2005). L'éducation relative à l'environnement auprès des adultes. Sous la direction de Lucie Sauvé. Document interne, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Villemagne, C. (2005). Éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives. Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Haute-Bretagne (Rennes 2).
- Warridel, L. (2004). Acheter, c'est voter. Le cas du café équitable, Montréal: Écosociété.
- Witte, K., Meyer, and Martell, D. (2001). Effective health risk messages. A step-by-step guide. Sage Publications, London.
- Zint, Michaela T. (2001). Advancing environmental risk education. *Risk Analysis*, 21 (3), p. 417-426.