

Terre en ville, terre en vue Une pédagogie de l'appartenance

**Lucie Sauvé
Tom Berryman
Carine Villemagne**

Chaire de recherche du Canada
en éducation relative à l'environnement
Université du Québec à Montréal

*L'équipage et le navire sont inexorablement liés.
Il n'y a plus de maître à bord ni d'exilés sur une planète
servant tout au plus à l'un comme aux autres de support provisoire.
Il n'y a que des « terriens », figures parmi d'autres secrétées par la Terre.
Unis que nous sommes à celle-ci, nous ne pouvons la mutiler et l'avilir
sans nous mutiler et avilir nous-mêmes ;
nos veines et nos esprits sont irrigués de ses flux.
La manière dont nous construisons villes et campagnes,
dont nous traitons rivières et forêts
s'alimente de nos pensées qu'elle nourrit simultanément.*

Luc Bureau, 1991, p. 17

De la Terre biosphère, « volante » dans l'espace « avec les étoiles filantes¹», à la terre palpable des champs et du sol des forêts, matrice de vie foisonnante, en passant par le territoire (le terroir, le pays) où s'étendent les paysages modelés par la culture et l'histoire, ou encore en s'attardant à nos habitats de pierre ou de bois, de jardins ou de bitume, où s'ancrent nos jours quotidiens, l'éducation relative à l'environnement est confrontée au défi d'aborder le rapport à l'élément « terre », dans toute sa diversité, sa complexité et ses possibilités écoformatrices. Or quels fondements, quelles approches et quelles stratégies peut-on adopter à cet effet? Nous nous pencherons sur cette question en la situant dans trois contextes contrastés et en nous inspirant d'initiatives existantes: d'abord la montagne, îlot de nature au cœur de la ville de Montréal, puis les quartiers urbains tout en bas, entre la montagne et le fleuve, et enfin, la vallée agricole qui s'étale de l'autre côté du Saint-Laurent, avec ses champs et ses vergers.

La notion de contexte nous servira de fil conducteur pour cet itinéraire écologique et pédagogique. Nous nous inspirerons entre autres de la proposition de Jose Antonio Caride Gómez (2000), qui invite à prendre en compte une certaine représentation de l'environnement comme « contexte », et à reconnaître l'importance de ce dernier comme ancrage et matrice d'éducation relative à l'environnement. En latin, le mot *contextere* signifie tisser, entremêler, entrelacer, nous rappelle cet auteur. Caride Gómez observe également qu'en linguistique, le contexte a une fonction référentielle (un champ, une structure) et il donne son sens au mot; de la même façon, l'analyse du contexte relatif aux situations du milieu de vie permet de comprendre la signification des réalités observées. En ce qui a trait à l'environnement, le contexte n'est pas uniquement biorégional (biologique, physique, géographique, etc.), il a des dimensions historiques, culturelles, politiques, phénoménologiques, etc. Et ces dimensions entrelacées (jonctions et interstices) déterminent l'avènement et la signification des réalités socio-environnementales et des situations éducatives. Le

contexte de ces dernières s'enrichit également des dimensions idéologique, théorique et institutionnelle qui lui sont particulières. L'environnement, qui ne peut se définir qu'en contexte, devient aussi contexte d'être, d'apprendre, d'agir.

La montagne : mise en relief de la terre et de l'appartenance

La terre en tant que matrice et matériau portant littéralement les êtres humains tend à s'effacer de l'espace urbain et de la conscience citadine. La ville est un construit où la terre est plus ou moins radicalement altérée. Elle est certes présente dans les matériaux qui constituent les constructions, les rues et trottoirs où déambuler...; mais dans ces formes anthropiques, elle n'apparaît généralement pas à notre conscience en tant que terre. À Montréal, la forme la plus manifeste de la terre élémentaire est le mont Royal, ensemble de trois collines dont l'altitude maximale ne dépasse guère 200 mètres et que les Montréalais désignent tout de même comme « la montagne ».

Que cette petite éminence verte émergeant du centre-ville soit surtout reconnue pour ses « paysages naturels » résulte de la conjugaison des difficultés d'y accéder et de l'urbaniser au XIX^e siècle, avec un choix collectif de préservation de ses « charmes ». Dès le milieu du XIX^e siècle, on parle de faire un parc sur la montagne. Alors que Montréal s'industrialise, la montagne est convoitée. Déjà la bourgeoisie s'est installée sur le flanc sud en retrait des miasmes de la ville. De l'autre côté, les valloneux versants nord-ouest, invisibles depuis la ville, accueillent deux grands cimetières ruraux. La municipalité débute l'acquisition du site en 1872 et confie l'aménagement du parc au prestigieux architecte-paysagiste américain Frederick Law Olmsted. Il est intéressant de noter ici que le mouvement pour les grands parcs urbains précède celui des grands parcs nationaux nord-américains, avec un parti pris pour la nature en ville. Olmsted est profondément convaincu « des vertus civilisatrices, sociales, démocratiques, éducatives et sanitaires » de la nature en ville, tout comme il est convaincu des indéniables avantages que procure la vie urbaine; il prévoit enfin que l'urbanisation ira en croissant (Olmsted, 1870). Il souhaite offrir aux citoyens l'un des avantages de la vie rurale : « le charme poétique des paysages naturels » (Olmsted, 1881). L'architecte-paysagiste a en effet consacré une part importante de sa vie à l'étude des interfaces entre l'être humain et le paysage et il est persuadé que le contact avec les paysages naturels peut contribuer au mieux être individuel et collectif. Voici d'ailleurs ce qu'il avance en rapport avec le parc qu'il dessine pour le mont Royal.

Gardez à l'esprit que la valeur essentielle de la propriété réside dans la terre, les roches, le sol et dans ce que le sol sera amené à produire et à soutenir grâce à une habile adaptation des moyens pour servir des finalités bien choisies. Ils constituent le boire et le manger de l'attraction pour lesquels les chemins, les sentiers et les édifices ne sont que couteaux et fourchettes. (Olmsted, 1881, p. 81, trad. lib.)

Dès 1870, Olmsted propose une typologie de l'expérience récréative où il oppose notamment l'expérience d'«*exertion*» (emploi de la force, effort) à la «*réception*». Or, la vie urbaine et le travail exigent généralement l'effort dans le labeur et dans les transactions commerciales alors que le parc peut favoriser une ouverture et une réceptivité aux éléments, susceptible de mener à une transformation du visiteur par la nature ainsi que par le contact avec les autres citoyens, eux aussi plus détendus et ouverts aux effets transformateurs de la nature (Olmsted, 1870, p. 17-20).

Clairement, Olmsted opère dans le registre de ce que nous pouvons désormais nommer l'écoformation. Le parc qu'il conçoit pour les Montréalais est un lieu public de nature à contribuer à une telle formation par immersion dans un ensemble de paysages. L'architecte paysagiste évoque « le site de la montagne en tant qu'influence sanitaire mais aussi en tant qu'agent éducatif et civilisant » (Olmsted, 1881, p. 63). Durant les cents premières années qui suivront le rapport accompagnant le plan d'aménagement d'Olmsted, la montagne assumera ainsi ce rôle écoformateur sans autres dispositifs, structures ou organisations ayant une mission éducative spécifique. Des millions de Montréalais et d'autres visiteurs ont été et sont encore formés et transformés par leur expérience de la montagne.

En 1981, des jeunes biologistes fondent le Centre de la montagne, qui se donne rapidement une mission d'éducation relative à l'environnement au mont Royal. Il s'agit entre autres d'offrir le genre d'expériences éducatives que l'on retrouve dans les programmes d'interprétation de la nature dans les parcs nationaux, mais cette fois, en demeurant proche du milieu de vie urbain, plus ancré dans le quotidien. Cela fait maintenant plus de vingt ans que cette organisation offre pour le grand public et aussi pour les classes du primaire, des programmes d'activités où se conjuguent en quelque sorte écoformation, auto-formation et hétéro-formation (selon le modèle tripolaire proposé par Gaston Pineau, 1999)

Parmi l'ensemble des approches éducatives utilisées au mont Royal, l'attention sera mise ici sur celles qui font appel à une forme de déambulation, permettant d'entrer en contact intime avec les lieux, avec les éléments. Ces activités d'immersion via les randonnées peuvent être faites seul ou en groupe, avec ou sans guide; elles peuvent être informées par une expérience antérieure du site ou encore par divers dispositifs ou programmes proposés par le Centre de la montagne (expositions, randonnées à la carte, brochures, description de sentiers auto-guidés, etc.). Le Breton exprime clairement le potentiel écoformateur de la marche, comme on le retrouve aussi chez Schelle (1996/1802), Solnit (2001) et Thoreau (1862) :

La marche est une méthode d'immersion dans le monde, un moyen de se pénétrer de la nature traversée, de se mettre en contact avec un univers inaccessible aux modalités de connaissance ou de perception de la vie quotidienne. Au fil de son avancée, le marcheur élargit son regard sur le monde, plonge son corps dans des conditions nouvelles.
(Le Breton, 2000, p. 34)

Pour une déambulation sur le mont Royal, nous nous attarderons à trois lieux évocateurs du rapport à la terre: une paroi de roche sédimentaire traversée de filons d'origine magmatique, un affleurement illustrant la succession végétale et finalement, les cimetières.

Se tenir d'abord au bas de la montagne, debout devant une paroi rocheuse qui origine de l'accumulation de sédiments au fond de plans d'eaux anciens, devenus roche au fil des millénaires, confronte à une toute autre échelle de temps. Envisager que cette paroi fut infiltrée par du magma, pâteuse matière terrestre en fusion lentement refroidie, confronte à de puissantes forces telluriques. Envisager alors au-dessus de nos têtes, dans des temps anciens, d'importantes épaisseurs de roche sédimentaire recouvertes d'un ou deux kilomètres de glaciers dont le lent passage a raboté peu à peu les couches rocheuses, confronte au lent travail de la « *physis* ». Être alors saisi par l'idée que ce n'est pas tant la montagne qui a émergé mais plutôt les alentours plus friables qui disparurent, voilà qui questionne et resitue face aux urgences, aux priorités, à l'éphémère et, corollairement, à l'étrange question de la durée et de la durabilité. Reconnaître des vivants fossilisés devenus

constituants de la roche sédimentaire permet aussi d'accéder au sentiment d'apparement avec la terre, de retrouver un sens d'appartenance au vivant et au non vivant, depuis la profondeur de temps si anciens ... Dans une perspective similaire, Frodeman (2003) invite à revoir la géologie non plus en termes de science avant tout empirique et économique pour exploiter les ressources de la terre, mais aussi en tant que poésie et métaphysique, en tant que « géopolitique », « géopoésie » et « géothéologie » et ce qu'on pourrait appeler une géotemporalité, que les anglophones nomment le « *deep time* », le temps cosmique.

Plus haut sur le flanc de la montagne, un deuxième temps d'arrêt à un affleurement rocheux peu à peu végétalisé permet d'y lire une succession végétale, encore davantage s'il y a un arbre mort et en décomposition dans les parages. Cette succession végétale sur la roche, une « xerosère », avec lichens, mousses et autres végétaux permet de voir comment le vivant métamorphose le monde, comment il se construit en construisant le sol et comment, au terme de chaque vie, la matière du vivant retourne à la terre pour nourrir le vivant. Ici encore, à travers l'expérience sensible et la réflexion, il est possible de sentir affleurer ou se déployer encore davantage un sentiment d'appartenance à la terre, matrice de vie.

Enfin, au-delà du sommet, vers l'autre versant, déambuler dans les deux vastes cimetières de la montagne situés dans de pittoresques vallons aménagés en jardins d'inspiration anglaise, constitue un autre moment fort d'une relation élémentaire. Les qualités paysagères de ces deux cimetières sont remarquables et le titre d'un article qui en traite l'évoque bien : « Tel l'Éden avant la chute » (Linden, 1995). À partir d'enquêtes, Luce Des Aulniers (1995) ainsi que Bernard Debarbieux et Emanuelle Petit (1997) évoquent certaines des expériences que les visiteurs recherchent et éprouvent dans leurs pratiques en ces lieux. Notons en particulier l'émergence de tensions créatrices entre la vie et la mort, entre le vivant et le non vivant, entre le début et la fin, entre le passé et l'avenir, entre la terre et le ciel et entre la nature et la culture. Ces tensions deviennent palpables, mais elles demeurent ressenties de manière paisible à cause du contexte paysager qui porte à la réflexion et à la méditation. Plus d'un million d'hommes, de femmes et d'enfants de Montréal y ont été mis en terre. Les stèles, monuments et caveaux commémorent leur vie et c'est ainsi qu'on peut lire des pages de l'histoire de la ville sur les très nombreux monuments de personnages célèbres. Les cimetières confrontent aux origines, au passé, mais ils confrontent aussi à notre avenir personnel, à notre propre finitude. Ils nous exposent doucement à notre appartenance fondamentale aux éléments. Déambuler nonchalamment dans les paysages de ces beaux cimetières peut nous rappeler simultanément, et de manière paradoxale, l'origine et la destinée terrestre de chacun d'entre nous et de notre espèce humaine – une histoire écologique dont témoigne entre autres ce récit étiologique où Dieu « modela l'homme avec de la poussière prise du sol » (Genèse 2 :7), rappelant aussi « tu es poussière et tu retourneras à la poussière » (Genèse 3:19.). Nous rejoignons ici l'étymologie du mot « Homme » avec son origine indoeuropéenne « *ghyhom* » (terre) et ses deux racines grecque et latine, soit la dimension « chthonique » ou souterraine, du grec « *khthôn* » (souterrain) avec aussi le dérivé « *autokhthôn* » et enfin l'« *humus* » latin, soit « terre » et l'« *homo* », soit « né de la terre » (Rey, 1998).

Ces trois lieux où déambuler sur la montagne et s'y arrêter quelque temps offrent un certain aperçu de son potentiel écoformateur via l'immersion. Dans une perspective plus critique et engagée, on peut évoquer les diverses luttes et projets pour mieux faire connaître le site et pour préserver son caractère naturel et les qualités de ses paysages. Dans une perspective plus pragmatique, on peut évoquer aussi la « Corvée du mont Royal » où les citoyens s'engagent dans des activités de

ramassage de déchets, de désherbage et de plantation, où le geste de se pencher pour montrer de la sollicitude envers les lieux produit un mouvement intérieur étonnant. Enfin, dans une perspective plus ludique, on peut évoquer enfin les grands jeux en forêts avec les élèves du primaire pour illustrer les chaînes alimentaires et les niveaux trophiques, alors que les enfants adoptent des rôles et partent en quête les uns des autres : qui renard, qui lièvre, qui herbe, qui décomposeur, etc. Il s'agit là de quelques exemples d'approches et de stratégies d'éducation relative à l'environnement mises en œuvre au mont Royalⁱⁱ.

Les activités locomotrices déambulatoires sur la montagne nous font renouer avec la marche et la station verticale du nomade dont Arnaud Graal (2002) contraste avantageusement les éléments psychologiques avec la posture assise du sédentaire. Aller à la montagne permet un double mouvement, en y montant et en en descendant. Il y a élévation et enracinement, on y fait l'expérience d'une transcendance et d'une appartenance. Comme le souligne le géographe Luc Bureau (1991) dans son livre sur le lien à la Terre,

L'image de la montagne est faite de « rudesse », de « primitivité », de « verticalité » et de « centralité ». Et pourtant, chacune de ces composantes réclame sa contrepartie dynamique : rudesse qui tend à composer avec l'image de la douceur ; primordialité qui sollicite le rectificatif de l'immédiat ou du spontané ; verticalité, redressement, envol qui suggèrent la descente ou la chute ; centralité qui requiert le décentrage ou l'ex-centricité. Car il est dans la nature même des symboles de supporter l'ambivalence du sacré et du maudit, du diurne et du nocturne, de l'inclusion et de l'exclusion. Ainsi animée de toutes ces images ambiguës, la montagne se présente comme l'un des paysages majeurs d'une géosymbolique. (Bureau, 1991, p. 222)

Aller à la montagne, permet de faire l'expérience de cette « géosymbolique ». On y prend un certain recul sur la ville et le milieu de vie plus quotidien qu'on peut observer de loin à partir de divers points de vue et observatoires. Ici, la stratégie de la lecture de paysage peut être avantageusement utilisée, alors que toute la région peut être embrassée du regard. L'expérience de la montagne favorise un rapprochement avec les éléments fondamentaux de la vie, en même temps qu'une mise à distance de la vie quotidienne et de la sphère sociale urbaine. Et puis, chaque immersion au mont Royal est suivie d'une descente et d'un retour vers la ville. On la regagne transformée par les paysages, celui de l'intimité des forêts ou du paisible romantisme des vallons de la montagne, comme celui plus vaste de la grande région où est localisée la ville sur son île, soit la plaine du Saint-Laurent où émergent les autres collines montréalaises, entre la chaîne montagneuse des Laurentides et celle des Appalaches.

Le quartier urbain : un lieu d'enracinement par l'engagement

Retour à la ville donc, en bas, tout autour de la montagne, avec ses quartiers multicolores, véritables mosaïques d'espaces et de cultures : un autre contexte pour d'autres aspects du rapport à la terre... Alors que sur la montagne, l'élément « terre » est perceptible dans sa forme primordiale, il est aussi partout présent en ville, mais sous forme d'une terre changée, une terre métamorphosée, une terre altérée. La ville est sans doute le contexte où sont le plus concentrées les altérations de la terre ainsi que les diverses formes d'altérité humaine. Dans cet univers essentiellement humain et anthropique, une terre altérée s'étale, s'enfonce, s'échafaude et s'élève partout, jusqu'à hauteur de gratte-ciel. Même si les citoyens, de plus en plus nombreux à travers le globe à peupler ces villes qui deviennent

mégapoles, croient s'être affranchis des liens de dépendance à la terre, l'urbain demeure encore indéniablement, essentiellement, terrien.

Parmi les défis de la vie en ville, il y a bien entendu celui d'apprendre à vivre ensemble. Toutefois, il s'agit non seulement d'apprendre à vivre ensemble entre-nous, mais au-delà d'un possible autisme hominien, d'apprendre à vivre ensemble en lien avec les éléments, avec la terre et les autres vivants. Dans son livre proposant une lecture écologique des relations aux éléments, le généticien, communicateur scientifique et écologiste David Suzuki observe que

dans les villes où habite une proportion grandissante de l'humanité, les liens étroits entre la vie humaine et celle des autres créatures sont souvent occultés par la technologie. En plus de nous fournir du sol, de l'eau et de l'air purs, les autres organismes vivants rendent chaque jour possible notre existence d'innombrables manières fondamentales. (Suzuki, 2001, p. 180)

Par ailleurs, comme le rappelle François Terrasson, on ne séjourne pas impunément dans un milieu sans que celui-ci ne nous modèle un peu. L'environnement influence « notre esprit » (Terrasson, 1988, p.85) mais aussi nos modes de vie : « le rocher vous change, le marais vous pénètre, le métal vous modèle et des mentalités collectives surgissent de l'imposition à des multitudes de mêmes conditions d'environnement ». Cette relation à double sens, Luc Bureau l'évoque à sa manière alors qu'il avance que « l'homme et ses lieux ne sont donc rien d'autre qu'une série de résonances. Les lieux se nourrissent des empreintes de l'homme, et ce dernier est habité par les lieux » (Bureau, 1991, p. 16).

Or, comment construire ou reconstruire un lien entre les citoyens et leur milieu de vie ? Comment développer un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard de ces lieux urbains du quotidien, de ces espaces partagés ? Comment favoriser un certain enracinement malgré la mobilité, la mouvance, l'instabilité qui caractérisent les populations urbaines contemporainesⁱⁱⁱ ? Quelle pédagogie du lieu et pour quelle fin ?

Parmi les diverses entrées possibles, nous en rappelons deux : d'une part l'étude de l'habitat, du milieu de vie, du cadre bâti et de l'architecture et d'autre part, le jardinage permettant d'ouvrir sur la question de l'alimentation. Chacune de ces entrées peut être déclinée sur un versant individuel et sur un versant collectif, soit celui du ré-apprentissage d'un savoir vivre ensemble.

Entreprendre une étude de son milieu de vie, c'est aussi s'étudier en tant que sujet et en tant que collectivité. Le rapport à la terre en ville s'exprime entre autres par le type d'habitat, sa forme et les matériaux de construction. « Une petite dose de nature [se retrouve] dans une maison traditionnelle (...) construite de la main de l'homme. Parce qu'elle est peut-être en pierre que l'artisan taille mais ne fabrique pas. Parce que sa tuile est un produit naturel, certes transformé par la cuisson... » (Terrasson, 1988, p.21). De nombreux matériaux de nos maisons modernes sont également constitués d'éléments naturels : le sable (la silice), l'argile, le calcaire, le granit, etc. Historiquement, à Montréal, les maisons étaient construites en fonction des matériaux disponibles et pour résister aux rigueurs de l'hiver québécois. L'américanité (Martin, 1999) et la modernité ont fait évoluer l'architecture des maisons et les matériaux utilisés, mais la matière « élémentale » demeure, même si elle n'est pas toujours directement perceptible.

Pierre Dansereau (1973, p. 109-110) nous fait remarquer à cet effet que les objets de notre quotidien et plus largement de notre univers matériel sont constitués de matériaux puisés, transformés et transportés. Ces derniers proviennent parfois de notre milieu proche, mais ils sont aussi de toute origine, à l'échelle du globe. L'auteur nous propose de porter un regard nouveau, un regard qui donne du « sens » aux « choses » qui nous entourent :

En s'isolant de l'ambiance naturelle, l'homme urbanisé (...) puise à même de vastes ressources, en fait, celles du monde entier. Dans un bureau d'administrateur, la structure de l'édifice sera de fer (miné à Schefferville au Québec, transformé et fondu à Pittsburgh en Pennsylvanie), le ciment viendra des carrières de calcaire du Vermont, le sable des plages du Lac Champlain, le marbre du Pérou. Les meubles comprendront du nickel de Sudbury (Ontario), de l'étain de Bolivie, du séquoia de la Californie, de l'acajou de Costa Rica, de l'ivoire du Congo, de l'or d'Afrique du Sud, et des matières plastiques du New Jersey. Les tapis de l'Iran ou du Tibet sont faits de laine de mouton et de yak, le cuir qui sert à rembourrer les meubles est espagnol, le fer forgé est italien, les coussins sont fait de soie japonaise. Une peinture française moderne et une gravure esquimaude sont sur le mur (...) En cherchant à voir ces objets au-delà de leur localisation actuelle, à travers le transport et les transformations qu'ils ont subis et jusqu'à l'origine des matières brutes dont ils sont formés, on aperçoit les nombreux écosystèmes qui les ont produits (et perdus).

La découverte ou la redécouverte de son milieu de vie urbain peut se vivre sur un mode individuel avec l'aide d'ouvrages et de guides pour aider à connaître l'histoire de son quartier^{iv}. De tels guides peuvent permettre de mieux comprendre et apprécier l'architecture, connaître l'origine des matériaux et peuvent réserver des surprises sur des rapports insoupçonnés à la terre. Il peut s'agir par exemple d'apprendre que le grand parc situé sur la « Rue des Carrières » est en fait une ancienne carrière dont les pierres ont bien entendu servi à diverses constructions. Toutefois, lorsque la carrière ferma, elle devint dépotoir et fut peu à peu comblée de déchets avant d'être recouverte d'une couche de terre et finalement transformée en parc. Une exploration guidée, historique et réflexive, peut amener à comprendre certaines des lignes de forces qui ont modelé le milieu de vie urbain et à saisir nos relations passées et actuelles avec celui-ci.

Des visites à pieds – pour prendre le temps – peuvent être également organisées avec certains habitants ayant la mémoire du quartier et des lieux qui ont eu et ont encore une signification historique, culturelle, symbolique, et dont les récits, liés aux sites ou à l'architecture par exemple, peuvent contribuer à tisser un lien entre le passé et le présent. Les lieux de nature mais aussi les terrains vagues, les délaissés urbains (ces endroits qui font « peur » à la plupart des résidents) peuvent aussi être arpentés, visités, pour y découvrir les « trésors de nature » ; des échanges et discussions relatifs à la perception de ces lieux ainsi qu'à leurs usages actuels peuvent être stimulés.

De telles promenades de découverte ne sont certes pas nouvelles. Depuis 1974, l'organisme Héritage Montréal par exemple, organise des promenades et des ateliers mobiles dans les quartiers, présentant l'histoire, l'architecture et la nature urbaine, dans la perspective de faire découvrir et comprendre le « patrimoine urbain » (Bumbaru, 1997). Ces activités de sensibilisation peuvent devenir une étape vers la conception et la mise en oeuvre de projets collectifs : ainsi un groupe d'habitants peut se réapproprier un espace qui jusqu'ici était peu valorisé d'un point de vue

physique, environnemental, symbolique ou culturel dans leur milieu de vie, pour le transformer en parc, en espace de jardins communautaires ou en aire de jeu et de détente par exemple.

De tels projets collectifs peuvent voir le jour sous l'impulsion de groupes de citoyens. Il faut reconnaître cependant que ce type d'initiatives, qui contribuent à la construction de ce que Bumbaru (1997) appelle des éléments de paysage urbain, ne se développent généralement pas spontanément au sein d'une société individualiste et urbaine « qui a peur de l'autre ». Dans ce contexte, le rôle d'organisations à vocation socio-environnementale devient celui d'animer la population à cet effet, de provoquer des situations « déclencheur » de changement et d'« aménager » des espaces de participation.

Cette visée « d'enracinement » des habitants des villes dans leur milieu correspond à l'une des missions que s'est donné le programme d'action environnementale Éco-quartier de Montréal^v, qui a pris pour « terrain » d'action locale le milieu de vie des citoyens montréalais. Depuis 1995, le mandat de ce programme d'éducation relative à l'environnement est ainsi confié à des groupes communautaires qui réalisent des actions environnementales à caractère local suscitant la participation et l'engagement des citoyens montréalais dans des initiatives qui contribuent à l'amélioration de leur milieu de vie et de l'environnement en général. Le programme Éco-quartier, malgré son appellation, ne s'intéresse pas à rejoindre les Montréalais quartier par quartier, l'échelle du quartier historique ou administratif étant trop vaste. C'est le niveau local du « milieu de vie » qui a été choisi comme espace de référence car c'est celui où les citoyens peuvent s'approprier leur environnement et s'organiser ensemble pour l'améliorer ou le valoriser (Ville de Montréal, 1994).

Ce territoire de base, nous choisissons de le nommer « le milieu de vie ». Or, s'il a longtemps été le creuset de l'ensemble des activités quotidiennes, familiales, scolaires, professionnelles et de loisirs, il n'en est généralement plus ainsi aujourd'hui. La vie moderne entraîne un éclatement des espaces et des fonctions. Il est donc possible de proposer une autre vision du milieu de vie organisé en deux zones en interaction : le noyau central et sa zone périphérique (Villemagne, 2002).

- ✓ 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) et affective (les relations intimes et le voisinage). Cette zone centrale est propice au développement d'un sentiment d'appartenance dans des actions environnementales concrètes individuelles et collectives qui améliorent le milieu de vie de proximité.
- ✓ La zone périphérique du milieu de vie d'un citoyen est à géométrie variable. Elle évolue en fonction de plusieurs facteurs : la complexité du réseau relationnel ; la mobilité ; les obligations et les déplacements professionnels ; les loisirs ; les caractéristiques socio-culturelles et économiques de chaque citoyen.

C'est le noyau central du milieu de vie, aux dimensions spatiale et affective de proximité, qui serait le plus favorable au développement d'un rapport à la terre, en tant que « matière élémentale » (Cottureau, 1994) mais aussi en tant que projet collectif d'appropriation d'un espace partagé par un ensemble d'habitants, pour une diversité d'usages.

L'originalité et la force d'un programme tel qu'Éco-quartier réside dans la dynamique politique et communautaire induite par chacun des groupes en charge du programme dans les différents « quartiers » et milieux de vie. Ces groupes se sont investis d'une mission d'éducation

communautaire (Jarvis, 1995), qui peut être mise en lien avec la proposition d'une « éducation locale » de Smith (1994). Pour ce dernier auteur, le sens du lieu est fondamental; il insiste aussi sur l'importance de la proximité relationnelle entre éducateurs et apprenants et le rôle crucial des savoirs locaux. Certains projets initiés par les groupes communautaires Éco-quartier traduisent bien cette volonté de développer à partir des territoires du quotidien des habitants montréalais, des projets signifiants favorisant le développement d'une conscience environnementale, d'un sentiment d'appartenance et de responsabilité à l'égard du milieu de vie et d'un vouloir agir individuel et collectif. C'est le cas entre autres des opérations « ruelles vertes »^{vi}, qui invitent les résidants à concevoir un projet de nettoyage ou d'aménagement de cet espace collectif, souvent laissé à l'abandon. Les opérations « ruelles vertes » émanent parfois de l'organisme Éco-quartier mais aussi quelquefois ce sont les comités de citoyens qui s'organisent parce que la ruelle, en son état, représente une nuisance, un problème qu'ils souhaitent régler collectivement. Les premiers moments de travail partagé (corvées de nettoyage par exemple) et des rencontres successives font émerger des projets de reconquête de la ruelle pour de nouveaux usages : il peut s'agir d'un projet de renaturalisation par des plantations le long des clôtures par exemple, ou encore d'aménagement d'une aire de détente ou d'une aire de jeu pour leurs jeunes enfants. On ferme parfois la ruelle aux deux extrémités : plus de voiture ! Ce genre de projet passe d'une logique réactive (on solutionne un problème), à une logique proactive : les citoyens se réapproprient la ruelle. Cette réappropriation ne doit toutefois pas se transformer en « privatisation » de la ruelle. Elle doit demeurer un espace public, ouvert à tous les citoyens.

En ce qui a trait à l'alimentation, on pourrait croire que la ville défait les liens et les rapports de ses habitants à la terre, à la nature, qu'elle les en éloigne parce qu'ils la voient et la côtoient si peu. C'est d'ailleurs ce que craint David Suzuki lorsqu'il constate que

dans notre habitat urbain dominé par le béton, le bitume ou des pelouses méticuleusement tondues, nous nous retrouvons séparés de la source de la vie. Habités à concevoir les aliments comme des denrées emballées qu'on se procure dans les supermarchés, nous oublions qu'ils proviennent tous de la Terre. Divorcés de la Terre, nous avons oublié une vérité fondamentale : chaque bouchée de nourriture qui nous garde en vie a jadis été elle-même vivante, et toutes les denrées d'origine terrestre viennent directement ou indirectement du sol. (Suzuki, 2001, p. 102)

Cette crainte d'aliénation est sans doute justifiée à plusieurs égards. Pourtant à Montréal, dès les premiers signes du printemps, le travail de la terre redevient loisir et source d'alimentation pour un nombre grandissant de citoyens. Dans les jardins privés, communautaires ou collectifs, entre deux maisons, dans des pots, dans des bidons, sur les toits des garages ou sur les balcons, les citoyens montréalais font leur potager. Et chacun y cultive herbes et légumes, qu'il consomme en fonction de ses habitudes alimentaires, modelées par sa culture de référence, celle du pays d'origine pour ceux qui ont émigré plus récemment. Ainsi, que cultive-t-on dans la « Petite Italie » de Montréal ? Des tomates, bien sûr, et aussi des piments, des pois, des courgettes... Ce jardinage urbain contribue d'une certaine manière à la sécurité alimentaire et à la qualité d'alimentation de certaines familles montréalaises. Mais il faut reconnaître que ce n'est pas toujours la motivation première qui anime cet engouement pour le jardinage urbain. Bouvier-Daclon et Sénécal (2001) ont mené une étude sur les espaces de jardins communautaires mis à la disposition des citoyens par la Ville de Montréal où 76 sites de jardins communautaires desservent annuellement près de 10 000 citoyens-jardiniers. Or pour les jardiniers interrogés, c'est majoritairement le contact avec la nature^{vii} qui est recherché par

la pratique du jardinage. Par ailleurs, si les espaces de jardins rassemblent surtout des résidents de proximité, le jardin n'est pas perçu comme un lieu de sociabilité : « ils partagent le lieu parce qu'ils ne peuvent jardiner ailleurs. Ils ne se sentent pas investis d'un projet communautaire » (Bouvier-Daclon et Sénécal, 2001). Dans certains cas en effet, les jardins ne sont pas perçus par les citoyens comme des projets communautaires mais comme un service offert par la municipalité à ses résidents. Chacun y trouve son petit lot à soi, son lopin de terre.

Il existe toutefois à Montréal des jardins collectifs où ne poussent pas que des légumes. Par exemple, le groupe Éco-initiatives dynamise un réseau de jardins où la solidarité, le partage (des tâches et des récoltes), l'alimentation saine et la sécurité alimentaire des familles sont au cœur de projets de quartier. « Les jardins collectifs cherchent à rapprocher les gens, à développer leurs aptitudes, à redonner confiance aux personnes sans ressource, à verdir la ville et à produire des aliments biologiques de qualité pour tous et toutes » (Éco-initiatives, 2003). À l'activité de jardinage, se greffe un véritable projet éducatif pour les citoyens, fondé sur « le faire », sur l'action et sur l'expérience du rapport à la terre mais aussi sur le développement du lien social, de la solidarité et de la citoyenneté. Ici, la relation à la terre se décline aussi dans une dynamique de revitalisation communautaire.

L'attachement au milieu peut également être stimulé ou renforcé par une diversité d'autres types de projets, comme ceux liés à la gestion des déchets, plus spécifiquement au recyclage et au compostage. Les liens à la terre y sont rappelés sous forme de matière organique et non organique, résidus de nos modes de vie et de consommation, qu'il s'agit de tenter d'intégrer aux cycles écosystémiques. L'étude de nos modes de vie, à partir de chez soi, de son domicile, dans une approche systémique de la complexité avec une attention sur les intrants et les extrants, peut ainsi devenir un puissant révélateur des relations à la terre.

Pour agir individuellement ou collectivement, la ville propose donc des lieux et des modalités pour renouer avec la terre. Les réflexions et expériences qui viennent d'être présentées traduisent chacune à leur manière un désir d'enracinement dans le milieu de vie par un rapport direct ou indirect à la terre. Que ce désir soit individuel ou collectif, spontané ou suscité par la créativité et l'initiative de groupes de citoyens ou d'organismes communautaires, il contribue le plus souvent à la construction ou reconstruction d'un sentiment d'appartenance, de liens sociaux, mais aussi plus fondamentalement, d'un système de valeurs fondé sur la responsabilité et la solidarité. À la ville comme à la montagne, l'éducation relative à l'environnement invite à tisser de nouveau ce lien à la terre ou, pour le moins, à en reconnaître l'étoffe.

La vallée : une agri-culture d'appartenance

Poursuivons encore plus loin notre itinéraire ... Aux confins des quartiers riverains, la ville vient bétonner les abords d'un fleuve toujours mouvant et émouvant malgré tout, qui transporte dans ses eaux les traces de toutes les villes, usines, productions agricoles, activités de transport et autres, qui l'exploitent depuis la tête des Grands Lacs jusqu'ici à Montréal. Le fleuve coule ses eaux chargées, dont le débit moyen diminue de façon inquiétante en raison des changements climatiques et en fonction de la gestion saisonnière des aménagements de la voie maritime. Il coule sous les ponts qui relient l'île de Montréal à la rive sud, où s'étale la grande plaine encore fertile du Saint-Laurent. On y trouve un paysage dominé par la banlieue et l'agriculture industrielle : là où se sont arrêtés les développements domiciliaires et les plages d'asphalte de leurs centres commerciaux, s'étendent les

monocultures intensives, de maïs surtout, de soya aussi, de plus en plus transgéniques. Ces vastes espaces sans arbres ni haies servent à l'épandage du purin des porcheries industrielles; selon les saisons, les champs mis à nus sont livrés à l'érosion du sol, comme s'érode progressivement la ruralité qui avait façonné jusqu'ici nos campagnes en travaillant « avec » la terre. On y trouve aussi des vergers de pommes, abondamment arrosés de biocides. Des boisés subsistent encore, où les érablières sont maintenant ficelées de tubes bleus, réseaux de conduits de plastique qui acheminent plus rapidement la sève d'érable vers les cabanes à sucre; plusieurs sont devenues des décors (quelques sceaux sont encore accrochés aux arbres), avec de vastes stationnements pour y accueillir les consommateurs saisonniers d'une restauration dont le caractère pittoresque se dilue souvent dans le compromis d'un service de masse.

Malgré tout, la plaine est encore belle par endroits sous les lumières des saisons, et les montérégiennes, ce chapelet de petites montagnes isolées qui s'allonge vers le sud-est, restent de précieux îlots forestiers, sans cesse convoités, mais encore préservés. Quelques villes et villages ont également conservé un noyau d'habitations qui témoignent de l'histoire du siècle passé et de la culture régionale, que la plupart des résidents nouveaux ou de nouvelles générations, n'ont cependant jamais connue ou reconnue. Mais le plus beau réside encore dans le rêve de certains, de plus en plus nombreux, qui croient qu'il est encore possible de façonner autrement nos paysages, de construire nos maisons, de cultiver nos champs, d'élever les animaux, de produire le lait, le fromage et le cidre, de vivre une économie alternative. Ici, la terre est l'élément premier et le paysan construit et affirme sa nouvelle identité. Le mouvement paysan et le pacte de la solidarité rurale ouvrent la perspective d'un important changement culturel : « Tant vaut le village, tant vaut le pays »^{viii}.

Un tel projet, qui fait appel au déploiement d'un imaginaire écologique (selon l'expression de David Orr, 1996), ne peut se réaliser sans la création et le renforcement de réseaux d'énergies créatrices et de solidarités qui vont au delà des seuls acteurs du milieu rural. Le rapport à la terre nourricière se manifeste aussi au cœur des villes, en particulier dans les choix de consommation alimentaire quotidienne. Or comment envisager l'éducation relative à l'environnement dans un tel contexte?

D'abord, en amont et au-delà des formations formelles (de plus en plus nombreuses) en agriculture biologique, on retrouve une forme d'apprentissage informel, expérientiel et coopératif entre les agriculteurs ou les artisans, qui fait appel à une praxis constante : c'est dans le contexte particulier de chaque ferme, de chaque entreprise, par l'observation patiente et l'expérimentation prudente, que se construisent et se partagent des savoirs d'expérience, peu à peu formalisés et structurés^{ix}. Dans ce domaine toutefois, peu de recettes, mais des principes de base. On reconnaît que la nature ne ressemble pas toujours aux livres qui en parlent, le contexte est déterminant ; il importe de se mettre à l'écoute d'une nature complice et d'arrimer notre propre créativité à la sienne. Pratiquer une agriculture ou adopter des modes de fabrication ou de production alternatifs signifie entrer en recherche constante et en apprentissage continu, dans un processus de pratique réflexive^x. C'est une autre culture qui émerge, s'exprime et se développe : une autre agri-culture (selon l'expression de Wendell Berry, 1977), une autre façon d'apprendre, une autre culture du rapport à l'environnement. Et si, le plus souvent, cette culture prend racine dans une sensibilité particulière du rapport à la terre et au vivant, elle est renforcée par une critique sociale qui met en lumière les liens entre les pratiques agricoles actuelles et l'ensemble de nos modes de production et de consommation, elles-mêmes reliées à la structure des relations de pouvoir au sein de nos sociétés. Roméo Bouchard, l'un

des animateurs du mouvement paysan au Québec, l'exprime très clairement dans le premier numéro du journal de l'Union paysanne :

Ce journal veut être un outil pour mener le combat qu'a entrepris l'Union paysanne, en lien avec tous les mouvements paysans du monde : créer une alternative à l'agriculture industrielle qui dévaste les campagnes et à la malbouffe qui détruit la santé.

L'agrobusiness dispose désormais de moyens considérables pour imposer ses modèles aux agriculteurs et aux citoyens qui en dépendent pour vivre, se nourrir et entretenir le territoire. Ce journal, comme l'Union paysanne elle-même, veut redonner une voix libre de toute servitude économique à ceux qui veulent aborder la nature et la vie autrement que pour des fins purement économiques.

L'agriculture n'a de sens qu'en lien avec la nature, le territoire et la communauté : la terre, les plantes et les animaux ne sont pas une marchandise! L'alimentation est aussi un rapport au territoire et à la vie : nous ne sommes pas des animaux à l'engrais!
(Bouchard, 2003, p. 1)

Ce changement culturel, qui s'exprime de plus en plus au sein du mouvement paysan, rejoint également de plus larges segments de la population, jusqu'au cœur des villes, qui prennent conscience des valeurs sous-jacentes à leurs choix de consommation alimentaire. Par exemple, certains d'entre eux rejoignent le mouvement de « l'agriculture soutenue par la communauté », qui associe agriculteurs et citoyens dans un partenariat centré sur l'agriculture biologique, la production locale, la dimension sociale de la participation aux différents aspects du projet (rencontres, fêtes, travail à la ferme, préparation et distribution des paniers) et l'engagement financier dès le printemps, où le citoyen avance un montant prédéterminé pour recevoir un panier de légumes à chaque semaine, partageant ainsi les risques et avantages d'une agriculture alternative (Hunter, 2000). Le programme au Québec, animé par l'organisme Équiterre, compte plus de cinquante fermes et plusieurs milliers de partenaires. Cet organisme anime aussi d'autres programmes, comme la campagne de sensibilisation « Moi je mange bio! », et cherche à mettre sur pied des « Garderie bio » pour la petite enfance^{xi}. En plus de l'œuvre éducative de l'« agriculture soutenue par la communauté », mentionnons aussi le travail des fermes pédagogiques, encore trop peu nombreuses, qui sont un lieu de prédilection pour qu'un enfant prenne contact avec la vie rurale, avec les cycles de la vie et l'interdépendance des éléments qui composent les systèmes vivants.

Dans le contexte de ce changement culturel, l'éducation relative à l'environnement s'inspire du courant dit « biorégionaliste » (Traïna et Darley-Hill, 1995). L'accent est mis sur le développement d'un sentiment d'appartenance au milieu (si temporaire soit la migration qui nous y amène), indissociable d'un sens de la responsabilité envers ce dernier. Le milieu est celui de la communauté de vie à laquelle nous appartenons, ici et maintenant, notre « communauté biotique », selon l'expression d'Aldo Léopold (1949). Il s'agit de s'ouvrir à ce milieu, à cette communauté, d'apprendre à connaître le lieu et les gens, les entrelacs de nature et de culture, et d'y prendre racine, d'y appartenir : s'enraciner pour mieux s'y déployer, en harmonie avec les autres membres, humains et autres-qu'humains, de cette communauté de vie^{xii}. C'est à partir des caractéristiques et des possibilités du milieu, valorisant également les talents des gens qui y vivent, que peuvent se développer entre autres des initiatives économiques locales ou régionales, alternatives, endogènes, dont la force permet d'établir des relations plus saines avec les économies d'ailleurs et d'échapper aux dictats de l'économie globale.

Davir Orr (1992) invite à prendre conscience de ce qu'il appelle la « pédagogie du lieu » : il signale à son tour que le lieu où l'on vit nous enseigne à vivre, pour le meilleur (lorsque le lieu est riche de divers éléments naturels et culturels) comme pour le pire dans certains cas (lorsque le lieu exclut la nature et renforce la monoculture de la consommation individualiste, par exemple). S'appuyant sur l'expérience et les écrits de David Thoreau, Orr considère chaque lieu comme un laboratoire d'observation et d'expérimentation, comme une bibliothèque vivante, comme une source potentielle d'inspiration pour la créativité, pour le savoir-être, comme un lieu d'expérimentation de soi-même. La *gestalt* du lieu imprègne la *psychè*; elle façonne ce que nous sommes, comme nous façonnons en retour nos paysages. Pierre Dansereau (1973, p. 9) a mis en évidence le lien étroit entre le paysage extérieur et le paysage intérieur : « cette filtration de l'intérieur de la nature à l'homme (...) de la perception à l'intention et à l'implantation, c'est justement ce qui arrive à l'agriculteur, au forestier, à l'ingénieur, ... ». C'est ainsi que la détérioration du paysage extérieur entraîne l'appauvrissement du paysage intérieur, et vice-versa.

David Orr adopte le constat d'Aldo Leopold (il y a 60 ans) : le principal problème de notre système d'éducation est la perte de conscience de la terre (*land*). A cet effet, Wendell Berry (1977) nous invite à apprendre à réhabiter les lieux avec amour, connaissance, savoir-faire et respect. Orr (1992, p. 130) clarifie la distinction entre habiter et résider. Un résident^{xiii} est un occupant temporaire, développant peu de racines et investissant peu, qui sait peu et sans doute apprécie peu le lieu où il vit, en dehors des satisfactions immédiates que cela lui apporte. Le résident vit à l'intérieur (dans son bureau, au centre d'achat, dans son automobile...); il regarde la télévision et passe ainsi de longs moments à vivre par procuration, dans un univers virtuel. Un habitant au contraire prend racine : il développe une relation mutuelle avec son milieu, il connaît son milieu, il développe une capacité d'observation, un souci de prendre soin du lieu où il vit. A travers sa relation au milieu, l'habitant apprend à se connaître aussi : il explore sa propre identité, ses propres frontières. A travers un apprentissage expérientiel du lieu où il vit, il développe un sentiment d'appartenance, il apprend à vivre là où il est, l'art de bien vivre ici. L'« éthique du lieu » ou « du territoire » (*land ethic*) que propose Aldo Leopold peut être inspirante à cet effet : « Quelque chose est bien quand cela tend à préserver (*ou promouvoir*) l'intégrité, la stabilité (*en terme d'équilibre dynamique*)^{xiv} et la beauté de la communauté biotique. Quelque chose est mal quand cela tend à faire le contraire. ».

Mais comment opérationnaliser une telle éducation biorégionale, cette pédagogie du lieu? Le « patrimoine » pédagogique de l'éducation relative à l'environnement offre diverses stratégies, divers modèles d'intervention à cet effet (Sauvé, 1997, 2003), dont certains s'appuient par exemple sur une approche expérientielle, sensible et culturelle du milieu (dont Cottureau, 1994; ou Dehan, 1991), ou encore sur une approche analytique et critique (voire politique) de réalités rigoureusement observées, menant à des projets d'action collective (dont Robottom, 2003 ou Alzate-Patiño, 1993). L'« itinéraire environnemental guidé » auquel nous convient Richard Quetel et Christian Souchon (Unesco, 1985) apparaît ainsi comme une proposition appropriée qui peut être mise en complémentarité avec des approches d'immersion ou d'exploration symbolique par exemple. Un tel itinéraire peut nous amener à visiter diverses exploitations agricoles de la région, chacune adoptant un mode de production particulier (production traditionnelle, production alternative, production biologique, etc.) : il s'agit alors d'observer les installations et de questionner les gens du milieu, de développer un regard curieux et critique, de formuler de nouvelles questions, de chercher des réponses, etc. Un tel itinéraire peut conduire à la conception et la mise en œuvre d'un projet d'écodéveloppement local ou encore un projet de solidarité entre la ville et la ruralité comme dans

le programme de l'« agriculture soutenue par la communauté ». Le projet devient un créneau d'exercice de la praxis et du travail coopératif.

Conclusion

En guise d'itinéraire environnemental et pédagogique, cet article a proposé un parcours qui nous a menés de la montagne, au cœur de l'île de Montréal, au quartier urbain tout en bas, puis dans la vallée de l'autre côté du fleuve. Il s'agissait de nous concentrer sur le rapport à la terre : la montagne comme présence manifeste de la terre, comme matrice d'une nature en ville; le quartier urbain avec son bitume et ses jardins; la vallée agricole, avec ses champs et ses boisés. Chacun de ces contextes, unique et pourtant relié aux autres, devient une trame où se tisse le rapport au monde. Chacun d'eux peut inspirer ou interpeller une pédagogie particulière dont nous avons esquissé quelques fondements, approches et stratégies.

Cet itinéraire nous a permis d'explorer la fécondité d'une approche « élémentaire », axée sur la terre. Le fil conducteur de l'idée de contexte (« tissé ensemble ») nous amène aussi à faire le lien entre l'élément terre et les autres composantes et dimensions des milieux abordés.

Notre existence même – à nous qui sommes sortis de la Terre et avons été formés par ses éléments – est totalement dépendante de l'air et de la lumière solaire qui allument nos fourneaux métaboliques, de l'eau qui facilite les processus de la vie et leur donne forme, et du sol qui fournit les atomes et les molécules grâce auxquelles les cellules sont capables de croître, de se renouveler et de se reproduire. (Suzuki, 2001, p. 195)

En effet, considérer le paysage, le lieu ou l'environnement sous une seule entrée « terre » pourrait devenir aussi réducteur que le serait une vision interprétative du monde à partir du seul domaine de la physique, de la chimie ou de la biologie par exemple. La terre, comme l'eau, l'air et le feu donnent lieu à des démarches heuristiques fascinantes, d'autant plus encore lorsque ces éléments s'organisent en kaléidoscope, contribuant à mettre au jour des réseaux de relations et d'interdépendances. Un tel kaléidoscope permet également de déployer en diversité et en possibilités le domaine de la pédagogie de l'éducation relative à l'environnement.

Notes

Références

- Alzate Patiño A., Castillo Lara, L. A., Garavito, B. A. and Muñoz, P. (1993). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construction*. Colombia: Planeta Rica, Grafisinú.
- Bachelart, D. (2002). *Berger transhumant en formation : pour une tradition d'avenir*. Paris : L'Harmattan.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse : les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. *Éducation relative à l'environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, Vol. 4 (Environnements, Cultures et Développements), p. 98-112.
- Berryman, T. (2002). *Éco-ontogenèse et éducation : les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. Mémoire de maîtrise. Faculté d'éducation. Université du Québec à Montréal.
- Bouchard, Roméo. (2003). Un nouveau journal : Parce qu'on n'est pas des animaux à l'engrais!. *Union Paysanne : Le journal*. Vol. 1, No 0, Juin 2003, p. 1.
- Bouvier-Daclon, N. et Sénécal, G. (2001). Les jardins communautaires de Montréal : Un espace social ambigu. *Loisirs et Société*, 24 (2), p. 507-531.
- Bumbaru, D. (1997). Voir sa ville avec des yeux nouveaux : éducation à l'environnement urbain. *Sur la Montagne*, automne 1997 - hiver 1998, p. 7.
- Berry, W. (1977). *Unsettling of America : Culture and Agriculture*. San Francisco : Sierra Club.
- Bureau, L. (1991). *La Terre et Moi*. Montréal : Boréal.
- Caride Gómez, J. A. (2000). *Estudiar ambientes – Análise de contextos como práctica educativo-ambiental*. Xunta de Galicia : Centro de documentación Domingo Quiroga.
- Chanan, G. (1990). *Changement social et action locale : prise en charge de la pauvreté en milieu urbain*. Dublin : Fondation Européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.
- Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments et classe de mer*. Lyon : Chroniques sociales.
- Dansereau, P. (1973). *La terre des hommes et le paysage intérieur*. Montréal : Léméac.
- Debarbieux, B. et Petit, E. (1997). Recueillement et déambulation, ailleurs et même au-delà : Façonnement et usages des cimetières du mont Royal, Montréal : 1850-1996. *Géographie et cultures*, No 23, automne 1997.
- Dehan, B. (1991). *Du milieu de vie à l'environnement – Une nouvelle aventure pédagogique*. Paris : FOEVEN.
- Dictionnaire Le Robert. (1999). *Le Petit Robert 1*. Paris : Dictionnaire Le Robert
- Des Aulniers, L. (1995). Lieu des morts et éloquences secrètes des vivants. *Frontières*, 7(3) 38-40.
- Éco-initiatives (2003). *Éco-initiatives : un organisme dévoué au développement communautaire et à l'amélioration de l'environnement du quartier Notre-Dame-de-Grâce à Montréal*. Consulté le 15 avril 2003 sur <http://www.cam.org/~ecoini/>
- Frodeman, R. (2003). *Geo-Logic : Breaking Ground Between Philosophy and the Earth Sciences*. New-York : State University of New York Press.
- Gagnon, Y. (1998). *La culture écologique des plantes légumières*. Saint-Didace : Les Éditions Colloïdales.
- Gagnon, Y. (1993). *Le jardinage écologique*. Saint-Didace : Les Éditions Colloïdales.
- Gagnon, Y. (1990). *La culture écologique pour petites et grandes surfaces*. Saint-Didace : Les Éditions Colloïdales.
- Grall, A. (2002). L'alternative nomade comme mode de développement. Recueil des textes des interventions du colloque international « Environnements, cultures et développements », Niort, 7-8 novembre 2002. Niort : Ifrée - ORE.
- Hunter, E. (2000). *Je cultive, tu manges, nous partageons : guide de l'agriculture soutenue par la communauté*. Montréal : Équiterre.

- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. 2nd édition. Londres : 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, Sciences sociales et problèmes de société.
- Le Breton, D. (2000). *Éloge de la marche*. Paris : Éditions Métailié.
- Léopold, A. (1949). *A Sand County Almanach*. New York : Oxford University Press.
- Linden, B. (1995). Tel l'Éden avant la chute : Les cimetières de Montréal dans le contexte du mouvement des cimetières « ruraux » de l'Amérique du Nord. *Frontières*, 7(3) 5-12.
- Martin, P.-L.. (1999). *À la façon du temps présent. Trois siècles d'architecture populaire au Québec*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Morin R. et Rochefort, 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 187.
- Olmsted, F. L. (1881). *Mount Royal, Montreal*. New York : Putnam. Réimprimé dans C. E. Beveridge et C. F. Hoffman. (dir. publ.). 1997. *The Papers of Frederick Law Olmsted : Supplementary Series Volume 1 : Writings on Public Parks, Parkways, and Park Systems* (p. 350-418). Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Olmsted, F. L. (1870). *Public Parks and the Enlargement of Towns*. Cambridge, MA : American Social Science Association, Riverside Press. Réimprimé dans C. E. Beveridge et C. F. Hoffman. (dir. publ.). 1997. *The Papers of Frederick Law Olmsted : Supplementary Series Volume 1 : Writings on Public Parks, Parkways, and Park Systems* (p. 171-205). Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Orr, D. (1996). Re-ruralizing education. In Vitek, W et Jackson, W. (1996). *Rooted in the land – Essays on community and place* (p. 226- 234). London: Yale University Press.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy – Education and the transition to a postmodern World*. Albany : State University of New York Press.
- Pineau, G. (1999). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation Permanente*, 100/101. Décembre 1999, 23-30.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Ville de Montréal (1994). *Politique et plan d'action en développement communautaire*. Montréal : Ville de Montréal - Service des Loisirs, des Parcs et du Développement Communautaire.
- Rey, A. (Dir.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Robottom, I. (2003). Communautés, enjeux environnementaux et recherche en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement, Regards-Recherches-Réflexions*, Vol. 4 (Environnements, Cultures et Développements), p. 77-95.
- Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Module 5. Formation à l'éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.
- Schelle, K. G. (1996). *L'Art de se promener*. Préface et traduction de Pierre Deshusses. Coll. « Rivage poche / Petite Bibliothèque » no 187. Paris : Payot & Rivages. Originellement publié en allemand en 1802.
- Ségaud, M. (1992). *Le propre de la ville : pratiques et symboles*, Paris : Édition de l'espace européen.
- Smith, K. M. (1994). *Local education : community, conversation, praxis*. Buckingham : Open University Press.
- Solnit, R. (2001). *Wanderlust: A History of Walking*. New York : Penguin Books.
- Souchon, A. (1999). *Au ras des pâquerettes*. Disque compact. Virgin 7243 8486222. Éditions Alain Souchon.

- Suzuki, D. (2001). *L'équilibre sacré : redécouvrir sa place dans la nature*. En collaboration avec A. McConnel. Trad. de l'anglais par J. C. Gagnon. Montréal : Fides. Originellement publié en anglais en 1997.
- Tall, D. (1996). Dwelling: making peace with space and place. In Vitek, W et Jackson, W. (1996). *Rooted in the land – Essays on community and place* (p. 104-112). London: Yale University Press.
- Terasson, F. (1988). *La peur de la nature*. Paris : Sang de la terre.
- Thoreau, H. D. (1862). *Walking*. Dans J. Elder (dir. publ.). 1991. *Nature/Ralph Waldo Emerson and Walking/Henry David Thoreau* (p. 69-122). Introduction par John Elder. Coll. « The Concord Library ». Boston : Beacon Press.
- Traina, F. et Darley-Hill S. (1995) *Perspectives in Bioregional Education*. Troy : North American Association in Environmental Education.
- UNESCO (1985). *Vers une pédagogie de résolution de problèmes*. Série Environnementale. Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE. Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel. Paris:Unesco.
- Villemagne, C. (2002). *Le programme d'action environnementale Éco-quartier : propositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique*. Rapport de recherche. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Vitek, W. (1996). Rediscovering the landscape. In Vitek, W et Jackson, W. (1996). *Rooted in the land – Essays on community and place* (p. 1-10). London: Yale University Press.

ⁱ Alain Souchon, *Pardon* : « Pardon la terre ... notre mère volante, avec nous dans le ciel et les étoiles filantes ».

ⁱⁱ C'est notamment à travers une longue expérience d'éducateur au Centre de la Montagne, qu'a lentement émergé le projet de recherche de Tom Berryman autour de la notion d'éco-ontogenèse, proche de la question de l'écoformation, et visant à comprendre les changements dans les relations à l'environnement entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence, à reconnaître l'importance de ces relations à l'environnement (éco) dans le développement humain (ontogenèse) et à en explorer les possibilités de prise en compte dans l'action éducative (Berryman, 2002, 2003).

ⁱⁱⁱ Deborah Tall (1996) souligne l'importance d'une attention au lieu malgré les déplacements auxquels nous oblige souvent (trop souvent?) la vie contemporaine. Bien souvent, le lieu de vie n'est pas unique ni stable; et pourtant cela n'est pas incompatible avec un certain attachement et un engagement responsable.

^{iv} À Montréal comme ailleurs, des publications de plus en plus nombreuses visent à mieux faire connaître et comprendre divers aspects des quartiers, de la ville ou de la région. Pour Montréal, on peut évoquer à titre d'exemple la collection « Pignon sur rue » qui retrace l'histoire de différents quartiers : Benoît, Michèle et Roger Gratton. (1991). *Pignon sur rue - Les quartiers de Montréal*. Montréal : Guérin.

^v Le Programme d'action environnementale Éco-Quartier est une initiative de la Ville de Montréal mise en œuvre dans le cadre d'un partenariat entre la Municipalité et des organismes communautaires. Ce programme a pour mission d'induire des changements dans les habitudes de vie des citoyens en vue d'améliorer leur milieu de vie par des actions environnementales ciblées, notamment en matière de gestion des déchets, de propreté, d'embellissement et de « nature en ville » (Ville de Montréal, 2001).

^{vi} Les ruelles à Montréal correspondent aux chemins longeant les arrières-cours des maisons et séparant deux rangées d'habitations.

^{vii} Selon Bouvier-Dalcon et Sénécal (2001), c'est ensuite le loisir, puis l'apport alimentaire qui motivent la pratique du jardinage.

^{viii} Voir par exemple les documents du mouvement « Solidarité rurale » et ceux de « l'Union Paysanne » : <http://www.solidarite-rurale.qc.ca/>, <http://www.unionpaysanne.com/>. Les prises de position de ces organisations peuvent être comparées à celles de l'Union des producteurs agricoles (UPA) : <http://www.upa.qc.ca/>.

^{ix} Pensons par exemple aux cours, chroniques de télévision et livres d'Yves Gagnon, l'un des pionniers et l'une des locomotives en la matière au Québec, dont le premier ouvrage remonte à 1984 (Gagnon, 1990, 1993, 1998)

^x Dominique Bachelart (2002) explicite fort bien ce type de formation dans l'action, qu'elle valorise dans le cadre de sa recherche sur/dans la formation au métier de berger transhumant.

^{xi} Pour connaître les programmes de l'organisme Équiterre, dont celui de l'ASC - Agriculture soutenue par la communauté : <http://www.equiterre.qc.ca/accueil/index.html>.

^{xii} A cet effet, William Vitek (1996) observe la ressemblance frappante entre la structure souterraine des racines du sol qui soutiennent le vivant, celle du système vasculaire qui le nourrit et celle du système nerveux qui impulse la dynamique des organismes plus complexes. « Comment séparer la sève de sa provenance, l'impulsion nerveuse de la pensée? Les communautés humaines aussi doivent être enracinées dans un lieu et reliées au monde naturel auquel elles appartiennent. »

^{xiii} Il importe de distinguer les mots résidents et résidants. Si le premier désigne un occupant temporaire en pays étranger, le deuxième fait référence à quelqu'un qui vit dans un lieu. (Robert, 1999)

^{xiv} Nous ajoutons les parenthèses.