



Édition PDF de la LETTRE DU PÔLE N° 02 du 25 mai 2004
<http://www.pole-education-environnement.org>

RETOUR DU COLLOQUE DE MONTREAL...

« **Le croisement des savoirs au cœur des recherches en ERE** »

du 11 au 13 mai 2004, à l'UQAM

Yannick Bruxelles
21 mai 2004

C'est dans le cadre très grandiose du 72^{ème} Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), rassemblement annuel des scientifiques de la francophonie sous le thème « La société des savoirs » (près de 200 colloques, plus de 5000 participants), que s'est déroulé le colloque « Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement » organisé par l'UQAM (université du Québec à Montréal) sous la houlette de Lucie Sauvé professeure à la Chaire de recherche du Canada en ERE (éducation relative à l'environnement).

Dans son message de bienvenue Madame Danielle Laberge, vice-rectrice à l'enseignement, à la recherche et à la création et présidente du Congrès, écrit « *Traiter de la Société des savoirs, c'est examiner une société capable de se construire une démarche intelligente, une démarche où la connaissance joue un rôle décisif, au-delà du bruit quotidien. Nos sociétés se sont développées sur une architecture de savoirs humains, scientifiques et artistiques qui ont progressivement pris la place des mythologies. Cette construction n'est néanmoins pas terminée : les différentes formes de connaissances ont encore un chemin à parcourir avant de se fondre harmonieusement dans le respect des individus. Pour affronter ce défi, le dialogue devra s'installer entre les disciplines. De cet échange surgiront de nouveaux objets de recherche et la complexité des systèmes nous entraînera vers des approches multidisciplinaires aux représentations inédites.* »

Après les mots de bienvenue de Louise Gaudreau, vice-doyenne à la recherche de la faculté de sciences de l'éducation et de Robert Litzler, président de l'AQPERE (association québécoise pour la promotion de l'ERE), **Lucie Sauvé** prononce une allocution d'ouverture situant la recherche au cœur de la dynamique de l'ERE (entre action, formation, développement pédagogique et évaluation) et décrivant le cadre des trois paradigmes de recherche : positiviste, interprétatif et critique. Même si ces 20 dernières années ont privilégié une approche critique, il n'est pas question, nous dit-elle, de s'enfermer dans l'une ou l'autre de ces voies : « *Il s'agit d'avenues complémentaires et non de trois cercueils où enfermer nos recherches* ».

Conférences d'introduction du colloque

La première conférence introductive par **Enrique Leff Zimmerman** (oeuvrant dans le cadre du PNUE, programme des Nations Unies pour l'environnement et venu du Mexique) traite de la construction du savoir environnemental entre rationalité, complexité et pouvoir. Pour lui, le savoir environnemental ouvre un dialogue, une relation entre l'être et le savoir : « *Nous sommes aux limites de la science 'normale', il ne s'agit pas seulement d'épistémologie car la rationalité environnementale est construite dans l'incertain, le désir de vie. C'est un compromis avec la créativité, l'envie de savoir, une pulsion 'épistémophilique' qui érotise le savoir et rompt avec l'imaginaire du réel par les concepts. C'est la déconstruction de la pensée unique du 'logos' et un espace de dialogue à ouvrir dans une relation éthique.* »

C'est donc un message qui nous invite à « penser ailleurs », à « réfléchir ailleurs ».

La seconde conférence introductive par **Isabel Orellana** (professeure à la Chaire de recherche en ERE de l'UQAM) parle de l'émergence des « communautés d'apprentissages », des « *façons de s'organiser en quête de relations à retrouver qui prennent forme au cœur d'un vaste mouvement de personnes en quête de valeurs et de changements par rapport au système dominant* ». C'est une nouvelle posture de l'être humain par rapport aux problématiques de son temps, aux types de relations entre l'être humain et l'environnement : « *Le défi n'est plus d'accumuler de nouveaux savoirs mais des savoirs signifiants favorisant le développement de nouvelles valeurs ou de revaloriser des valeurs perdues pour de nouveaux types de pratiques* » qui va dans le sens, comme le dit Edgar Morin de la poursuite du processus d'humanisation vers l'humanisation et vers la pratique de la liberté (Paulo Freire). On vise donc une éducation intégrale qui met en commun les talents et compétences de chacun et les enjeux sont à la fois éducatifs et sociaux. La communauté est alors vue comme contexte (instrumentale), comme relation (relationnelle), comme pouvoir (émancipatrice), comme sens (signifiante). C'est un apprentissage à « être au monde » par une relation dialogique (Martin Buber), une position critique, réflexive et engagée (Paulo Freire) qui implique un rapport expérientiel au monde. Ainsi, les perspectives sont à la fois philosophico-éducatives, sociales communautaires et pédagogiques. Associées aux objectifs de l'ERE, au cœur d'une praxis partagée elles permettent, comme le dit Paulo Freire, de « *se transformer en transformant le monde et transformer le monde en se transformant* ».

La troisième conférence introductive par **Yves Girault** (professeur au Muséum d'histoire naturelle de Paris) fait le lien entre recherches collaboratives et communautés d'apprentissages c'est-à-dire des situations de co-construction de savoirs. Il évoque l'ancrage politique de la recherche participative qui dévoile les relations savoir-pouvoir et reconnaît le savoir d'expérience, « *l'art et le savoir-faire comme épistémologie du savoir professionnel* ». Il s'agit alors pour les sciences de l'éducation de repenser la formation (souvent basée sur une relation « top-down » où la personne en formation s'approprie des savoirs développés par d'autres ou doit être un habile exécutant d'approches construites par d'autres et utilise des outils tout prêts conçus par d'autres) et de développer des communautés réflexives de recherche participative reliant les notions de formation et de recherche dans un projet commun que chacun regarde selon son angle créant ainsi une « *zone d'interprétation partagée* ». En favorisant l'analyse critique contextuelle puis l'action, la recherche participative a pour objet d'« *apprendre pour être libre de ses choix* » (éduquer à comparer des valeurs, comparer les différents points de vue d'un problème, mener des analyses multicritères). Les intérêts en sont d'introduire un processus de négociation sur les valeurs et les pratiques des participants (voir la mise en place de l'EEDD en France), de respecter les représentations sociales des participants (savoirs savants et savoirs vernaculaires), de proposer des actions cohérentes avec le milieu et de favoriser un climat propice à la réflexion critique. « *Les communautés d'apprentissage ont pour vocation de modifier en profondeur la fonction éducative de l'école et sont donc liées au présupposé politique de l'école. Mais ce n'est pas*

parce qu'on décide qu'on va changer que cela va fonctionner, il faut du temps..., notamment pour réfléchir sur la position du chercheur dans cette dynamique. De nombreux travaux se disent recherche collaborative et n'en sont pas, il faudra une ou deux générations de chercheurs. »

Une clarification est indispensable entre les termes de « recherche-action », « recherche participative » et « recherche collaborative ».

Première table-ronde : Formation en ERE : construction, partage, transfert de savoir

Une animation de chaque table-ronde par des étudiants en doctorat ou maîtrise a cherché à susciter les échanges après les interventions des conférenciers et les discussions des répondants.

La première intervention de **Barbara Bader** de l'Université Laval à Québec (département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage) s'intitule « **Rapprochement interdisciplinaire entre l'éducation aux sciences et l'ERE en formation à l'enseignement** ». Il s'agit de s'interroger sur l'éducation aux sciences qui serait « *un mode d'enculturation à une manière de voir les sciences qui ne serait ni réflexive, ni critique* », de s'intéresser aux pouvoirs que transportent les discours scientifiques et d'aller vers des approches culturelles pour l'ERE. Ainsi l'idée d'objectivité et de neutralité masque les aspects sociaux et contribue à renforcer le pouvoir de l'expertise. Des pistes sont proposées : « *développer une éducation aux sciences comme 'manières de voir' établies par la communauté scientifique, enseigner les savoirs en lien avec les communautés qui les ont établies, rapprocher les faits scientifiques des choix éthiques, se nourrir d'autres histoires...* ».

La seconde intervention de **Yannick Bruxelles** du rectorat de Poitiers, Ifrée (institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement) et de l'université de Rennes 2 s'intitule « **En marche sur les chemins du croisement des savoirs et des pratiques. La question de la formation des formateurs en EEDD (éducation à l'environnement vers un développement durable) en France** ». Elle cherche à montrer les indicateurs d'un processus en marche depuis une vingtaine d'années (marche personnelle, professionnelle, institutionnelle, sociale) vers une reconnaissance de la pluralité des savoirs indispensable pour la construction d'un faire-ensemble apprenant. Quelques règles pratiques sont évoquées pour des formations de formateurs : cultiver la diversité, se donner du temps partagé, être attentifs et fidèles au sens des mots, éprouver la cohérence entre le dire et le faire et en faire un objet de réflexion collective. C'est « *la manière d'être reliés qui doit être travaillée si, au-delà des savoirs mobilisés habituellement pour connaître le monde et ses problèmes, nous voulons qu'il soit 'notre' monde, celui où chacun peut exister* » : nous devons considérer nos relations d' « Homme avec- » (selon Hannah Arendt), éclairer, habiter et rendre apprenants les « entre-deux » (Daniel Sibony) pour progresser vers la reconnaissance, une qualité de présence, une juste distance. Il s'agit alors de créer des situations pédagogiques attentives aux traits d'union, aux relations « avec » et allant vers le « plus-être » de chacun qui autorise le passage d'un monde-objet hérité à un monde-projet à construire (Philippe Meirieu). Le développement de l'EEDD en France, si les acteurs sont suffisamment vigilants au risque de leurre ou à l'aspect normatif du concept de développement durable, pourrait alors être une forme d'éducation au politique, d'éducation à la participation et au débat public et donc devenir un projet humanisant.

La troisième intervention de **Marianne Von Frenckel** de l'Université de Liège (Belgique) s'intitule « **L'approche interdisciplinaire dans la formation de professionnels de l'environnement : une démarche de co-construction de savoirs 'd'interface'** ». Elle présente la réflexion d'une équipe d'enseignants-chercheurs qui dans le cadre d'un troisième cycle en environnement se sont penchés sur leurs pratiques, sur ce qu'elles sont censées produire et sur ce qu'elles produisent réellement. Il s'agit de la mise en place d'une communauté de pratique et de recherche avec des étudiants (pour moitié européens et des pays du sud) ayant déjà une formation disciplinaire (en sciences naturelles, humaines

ou appliquées) : « *nous apprenons ensemble, eux et nous, sur les approches interdisciplinaires et les démarches de co-construction de ce que nous avons appelé des savoirs d'interface* ». L'approche globale est un idéal, elle est impossible pour un individu. Dans le cadre des connaissances disciplinaires, les discours et outils des uns ne font pas naturellement sens pour les autres d'où l'hypothèse que l'interdisciplinarité suppose des transactions et un processus d'exploration des codes disciplinaires et que rendre des énoncés pertinents exige des savoirs d'interface à construire collectivement. C'est aller au delà de la classique « étude de cas » où chaque discipline fournit une contribution à la compréhension du problème mais où ni les concepts, ni les outils ni les règles d'investigation des différentes disciplines ne sont comparées et où chacun est livré à soi-même pour faire les interconnexions. L'expérience de trois années a amené la mise en place pour 80 étudiants (répartis d'autorité en groupes hétérogènes) d'un dispositif de deux semaines préparé et encadré par une dizaine d'enseignants-chercheurs, toutes disciplines confondues. Une thématique est choisie (biodiversité, gestion forestière...) avec deux situations-problèmes (suffisamment complexe mais ciblée pour être gérable) sont choisies (l'une dans un pays du Nord, l'autre dans un pays du Sud) et chacun des 10 groupes est amené à construire une question centrale. Chaque semaine alternent des temps de plénière avec des exposés des enseignants montrant comment leur discipline intervient, des interventions d'acteurs impliqués, du terrain et des temps en petits groupes. Des éléments clés : les choix et la démarche sont clairement explicités avant le démarrage et réexplicités au fur et à mesure, un travail est fait sur l'information reçue et l'information entendue par chacun (travail avec les « cartes mentales » qui deviennent un objet médiateur de la démarche pour arriver à une « carte mentale partagée »). C'est un travail déstabilisant pour les étudiants (la perte de repères est un impact émotionnel pour certains) et la difficulté pour les chercheurs est de définir leur rôle d'encadrant facilitateur ou passeur auquel ils n'ont pas été formés. Le moteur c'est une équipe qui marche ensemble, qui génère un développement personnel des membres de l'équipe en enrichissant les pratiques, c'est la curiosité pour une approche nouvelle par des types de cas réels et une nouvelle posture des encadrants. Par contre des freins existent : la cohabitation avec des enseignants restant très disciplinaires et n'acceptant pas de jouer, un énorme investissement pour l'équipe, un manque de réflexion épistémologique antérieure chez beaucoup d'étudiants. Actuellement cette expérience est limitée. Une enquête sera faite chez les professionnels pour savoir quelles sont les retombées dans les pratiques professionnelles.

La première répondante, **Carole Marcoux**, conseillère pédagogique à la Commission scolaire de Montréal, voit des liens entre les présentations et les activités menées dans les écoles. Elle présente des « images » illustrant les propos par des travaux d'élèves.

Le second répondant, **Yves Paris**, des services éducatifs du Biodôme de Montréal, voit une évolution au Québec puisqu'il y a 20 ans l'ERE revenait essentiellement aux biologistes et que maintenant les sciences sociales s'y intéressent. Par contre il relève un manque flagrant de culture scientifique au Québec, le discours scientifique étant peu présent dans les médias, et les enseignants étant souvent mal à l'aise : pour lui « *la population est sous-alimentée dans un contenu scientifique* » mais ce n'est pas parce qu'elle ne s'y intéresse pas. En ERE, il est important que les sciences soient toujours présentes, il serait grave de passer à l'action sans une bonne compréhension de la problématique : « *Pour avoir une distance critique avec les sciences, il faut être mis en contact avec les sciences* »

La troisième répondante, **Joëlle Van den Berg**, du réseau Idée (information et diffusion en environnement) de Belgique, dit se situer plutôt du côté des savoirs vernaculaires, reprend trois points de l'intervention de Yannick Bruxelles et les met en relation avec la situation en Belgique francophone.

- L'ouverture des formations : surprise et comblée par l'attention portée à chaque personne, à la relation, au réseau, à la cohérence entre processus et finalités via des détails ; étonnée et rassurée du statut égal accordé à chacun. En Belgique, on n'envisage pas de généralisation et

s'il existe, ce type d'approche est confidentiel. L'intérêt étant d'ouvrir des voies pour construire ensemble, pour aller vers une culture participative, pour élargir le public qui vient s'exprimer sans le limiter aux experts.

- Les stratégies des formations : intéressée par la diversification et l'articulation des stratégies pédagogiques, la marche professionnelle, institutionnelle, sociale avec le rôle des ONG. En Belgique, beaucoup de difficultés sont liées à l'existence de trois communautés et d'une multitude d'institutions mais un petit pas a été fait avec la rédaction commune d'un mémorandum (texte à l'adresse des pouvoirs publics qui met en avant des revendications) permettant d'être plus précis sur ce qu'on veut dire aux institutions et d'être opérationnels pour des transformations de l'école.
- Les formations sont-elles incontournables ? : C'est évident pour les praticiens compte tenu de la rapide évolution des situations, la formation initiale des enseignants n'est pas en adéquation et on a besoin de formation continue. En Belgique, le besoin est exprimé du côté des enseignants, ils doivent absolument prendre « x » jours de formation et on donne les moyens pour. La question qui se pose : Si les enseignants sont amenés à choisir, vont-ils choisir l'ERE ? l'offre ne sera pas forcément prise... Quelle cohérence entre toutes les formations offertes ? Les offres qui sont faites hors l'école sont sur le temps personnel, non valorisé, non récupéré... Il n'y a aucune exigence de base pour être animateur et pas d'évaluation, comment les amener à vouloir être en évolution permanente ?

Débat général

- A propos du débat sur les sciences présenté par Barbara Bader : une certaine inquiétude car on se retrouve comme en 1968, seuls les mots sont différents. Le programme des sciences au primaire a reculé au Québec et si on pose le problème de la même façon, on fera les mêmes erreurs, il faut trouver une autre stratégie pour comprendre...
- Au contraire, cette présentation rend optimiste car le discours environnemental a enrichi le discours scientifique et a développé le nombre de projet des jeunes. La science va donc s'enrichir dans les écoles et la population va aussi s'intéresser à la science. Par contre il ne faut pas que les enseignants restent dans l'ombre, il faut leur donner la place.
- J'ai entendu deux points de vue opposés : « La science est menteuse » et « les connaissances rigoureuses », les deux me choquent car ils traduisent la même épistémologie positiviste (on croit à « la » vérité). En 1968 en Europe existaient les « boutiques scientifiques » et déjà on parlait de fossé entre les chercheurs. Le problème est que souvent les chercheurs ne répondent pas aux questions posées par le public.
- Après deux ans de formation en ERE, comment s'en servir pour entrer dans la vie professionnelle ?
- A propos d'être « apprenants », comment arrêter l'information descendante et considérer les apports du mouvement associatif, des syndicats, des politiques ? Quand au partenariat, aux réseaux lorsqu'on est « petits », c'est la peur de se faire manger, en tout cas des inquiétudes...
- L'ERE dans le cadre de l'éducation formelle n'est pas une matière à part, il serait important d'impliquer d'autres matières que les sciences pour former les gens à prendre des décisions plus tard.
- On a surtout parlé d'offre de formation. En France on s'oriente vers une double démarche, celle de susciter des demandes de formation de la part des établissements scolaires tout en conservant des offres.
- Il est drôle de voir qu'on adopte un langage économiciste d'offre et de demande
- Il est important de se parler entre gens de différents types de terrain. Il serait temps de se concocter un programme de recherche signifiant qui ait du sens et de l'intérêt en réponse à des questions habitant les acteurs.

Deuxième table-ronde : La recherche participative en ERE : d'une approche instrumentale à l'engagement social

La première intervention de **Marta Anadon**, de l'université du Québec à Chicoutimi, intitulée « **Participation, pouvoir et contrôle de l'action** », débute par la définition des notions de pouvoir (possibilité qu'ont les participants d'augmenter leur autonomie et leur capacité de délibération et de choix d'actions concrètes) et de contrôle (possibilité qu'ont les participants de maîtriser le processus de recherche, le contexte et les aspects plus large de société). Selon la typologie de Deshler et Sock (1989) quatre types de participation sont distingués : la domestication et l'assistance (qui sont des pseudo-participations), la coopération et l'empowerment. Dans la coopération le pouvoir et le contrôle de l'action sont négociés et partagés mais le processus est dirigé par un chercheur tandis que dans l'empowerment les participants ont le contrôle des résultats et du processus de recherche, il y a donc partage total du pouvoir avec un changement institutionnel et social. Dans le premier cas on se place dans un paradigme interprétatif (technique/pragmatique) et dans le second dans un paradigme critique (politique) qui fait de la recherche une pratique sociale vers des changements soit à des micro-niveaux soit radicalement au niveau des structures. Au travers de la présentation de trois expériences (une recherche-action demandée par le ministère de l'éducation, le projet EDAMAZ en Amérique du Sud et une recherche participative) l'intervenante montre que la participation technique/pragmatique a aussi un potentiel et un impact politique dans la mesure où elle correspond à un échange, une compréhension réciproque, une réflexion sincère donc à une redistribution du pouvoir à un micro-niveau.

La seconde intervention de **Jean-Etienne Bidou**, de l'Ifrée (institut de formation et de recherche en EE) et de l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) de Poitiers et d'une équipe du CNRS (centre national de la recherche scientifique) en géographie en France s'intitule « **Un chercheur engagé ?** ». L'intervenant déclare de façon provocante : « *Je ne suis pas engagé ! Est-ce une tare ? Faut-il s'engager ? Dans quoi ? Comment ? Jusqu'où ?* ». Pour lui, plusieurs raisons de non-engagement existent :

- La qualité de l'espace de discussion : s'il y a prise de contrôle par les usagers dans la recherche-action se pose la question de la rationalité communicationnelle (Habermas) dans un espace public doté de règles, de propriétés et d'une éthique de la discussion. Quelle est la règle de vérité (conformité aux représentations des acteurs) et où est le respect des normes de discussion (qui varient d'une culture à l'autre) ? Par exemple un travail participatif pour la mise en place de pompes solaires à Madagascar avait oublié par méconnaissance de la culture la question de « qui formule la demande » et de « qui participe » : C'est la « *fiction trompeuse de la communication* »
- L'ambiguïté de la situation de chercheur : Comparée à la figure du « Baron perché » d'Italo Calvino. Un travail de recherche sur la démocratie participative au sein de l'Ifrée montre que finalement ceux qui participent sont ceux qui participent aussi dans la démocratie représentative et très peu de simples habitants : il y a donc « *illusion égalitaire* » et encore une profonde différence entre savoirs communs et savoirs savants et cette différence des pouvoirs est encore plus profonde dans les pays en voie de développement. Donc, jusqu'où s'engager ? Au nom de quoi le chercheur s'autorise-t-il à intervenir ? (pour vérifier des résultats, pour des raisons humanistes, pour des raisons militantes).
- L'existence de risques considérables : L'exemple de la Guinée maritime montre qu'il y a des risques quand on prétend travailler avec des communautés qui sont aussi traversées par des enjeux de pouvoirs considérables sur lesquels nous n'avons pas de contrôle. Nous devons faire notre autocritique de notre engagement de chercheur (qui peut s'expliquer si on est marxiste, environnementaliste ou chrétien), c'est la question du principe de précaution : on ne peut pas

éliminer les situations de pouvoirs donc de manipulation et nous devons avoir des stratégies minimales.

La troisième intervention de **Serge Desgagné**, de l'Université Laval à Québec s'intitule « **La participation de l'utilisateur, 'praticien' ou 'citoyen', à la production d'un savoir crédible : une aventure incontournable** ». Elle présente d'abord le modèle de recherche collaborative mis en forme par l'intervenant créant un espace réflexif à double volet : pratique (pour réfléchir ensemble) et de recherche formelle. Le chercheur est donc une interface entre deux mondes et la collaboration est basée sur un partage d'expertises, celle du praticien et celle du chercheur. Il y a donc co-construction d'un savoir « sur-mesure » issu de l'interfécondation des deux mondes par une richesse d'imagination méthodologique visant à être au bénéfice des deux communautés (dans ce cas il n'y a pas d'obligation à être co-chercheurs, les praticiens peuvent être simplement réflexifs). Différents contextes se présentent :

- la recherche d'une transformation des pratiques : comment les enseignants formulent les problèmes et entrée dans une démarche de résolution de problèmes
- le développement des acteurs : c'est la reconstruction des parcours via des récits de vie (Gaston Pineau) avec l'idée que pour dépasser sa pratique, on a besoin de reconstruire son propre parcours. Il ne s'agit plus d'une résolution de problème mais d'une identité que l'on essaie de reconstruire.
- la production d'un nouveau savoir : c'est l'idée du renouvellement des savoirs et de la reconnaissance des savoirs d'expérience utiles au praticien. On investigate alors les composantes délibératives dans le cadre d'incident.

Les formes d'engagement et les démarches sont différentes (recherche « sur », recherche « de l'intérieur », regard « d'en bas »). Elles montrent l'intérêt pour le chercheur d'aller écouter le citoyen (une recherche « de plein air » plutôt qu'une recherche confinée).

La quatrième intervention de **Maritza Torres**, de l'université de Bogota (Colombie) s'intitule « **L'ERE en Colombie : un contexte de participation pour le renforcement de l'action locale** ». L'intervenante a mis en place une proposition pour un programme d'ERE à la demande du ministère de l'Éducation Nationale de Colombie visant à incorporer la dimension environnement à tous les niveaux de la scolarité. Ceci se fait dans un contexte politique de conflit et de violence, l'idée étant de changer vraiment l'école pour faire entrer une éthique apte à changer le contexte de violence : c'est donc un projet politique. Le programme a débuté en 1992 par une phase d'exploration pendant deux années puis une phase d'approfondissement entre 1994 et 1995 et enfin une phase de projection entre 1995 et 2004. Le projet national développe 3 volets : conceptualisation (perception systémique, approche socio-constructiviste, multidimensionnalité des personnes et des problématiques, approche critique) ; contextualisation (dans le contexte local des acteurs mise à l'épreuve des connaissances et des compétences, nécessité d'en acquérir de nouvelles) et projection (projets à l'école en lien avec les problèmes de la communauté, mise en contact des savoirs)

La première répondante, **Michèle Berthelot**, Doctorante à l'Université Laval à Québec se pose deux questions :

- à propos du chercheur au service des acteurs, n'y a-t-il pas un risque de dérive ? Ces acteurs ne sont pas toujours revendicateurs d'un changement social, sont-ils toujours « la base » ? quels sont les promoteurs et les commanditaires associés ? Faut-il vraiment aller vers le monopole des acteurs ? Ne faut-il pas cependant assumer un certain leadership ?
- le respect de la parole des communautés est-il une garantie de changement social ? Il faut se poser des questions sur la nature des communautés et leur capacité à véhiculer les besoins de tous (certaines structures hiérarchiques sont relativement rigides) et vérifier l'authenticité de la

prise de parole (par rapport à la mondialisation à l'uniformisation des discours) et donc bien vérifier la prise en compte du contexte et la prise en compte culturelle. Au-delà de l'aspect politique c'est donc un chantier méthodologique avec une tâche de décodage d'un langage fortement uniformisé.

La seconde répondante, **Hélène Godmaire**, agente de recherche à l'UQAM met en parallèle deux modèles, celui de Deshler et Sock (1985) présenté par Marta Anadon (domestication, assistance, coopération, empowerment) et celui de Biggs et Farrington (1991) (contractuelle, consultative, collaborative, collégiale) et s'interroge à partir de deux phrases des intervenants : « *Celui qui détermine l'agenda détermine aussi le rôle de l'autre* » (Marta Anadon) et « *A qui appartient le processus de recherche ?* » (Jean-Etienne Bidou). Quel pouvoir les participants ont-ils ? Quel contrôle ? Quel est le rôle du chercheur (animateur, médiateur, facilitateur) ? sachant que les participants doivent être conscients de cette posture. Comment se réalise le partage des expertises, la reconnaissance des savoirs, la complémentarité ? De quelle manière travailler ? Faut-il faire un contrat, une entente (déterminant les fonctions de chacun, les enjeux, les limites, les codes éthiques) ? Quelles sont les valeurs et qualités indispensables (respect, confiance, humilité, transparence, authenticité, convivialité, sincérité, écoute, compréhension...) ? Quels sont les principes (démocratie...) ? Dans ces processus de groupe que faut-il savoir (sur la dynamique, les prises de décisions, les résolutions de conflits, sur l'interdisciplinarité, l'interparadigmes). Et en fait, avons-nous le temps, et avec quels moyens, d'apprendre à travailler ensemble ?

Le troisième répondant, **Robert Litzler**, de l'AQPERE (association québécoise pour la promotion de l'ERE) témoigne de son expérience au Collège de Rosemond qui a créé une communauté collégiale d'enseignement dès 1990 suite au rapport Brundtland. L'idée était que le collège (3000 personnes) devienne un écosystème, un projet d'écodéveloppement tant au niveau de la gestion (énergie, déchets...) qu'au niveau des enseignements. La direction générale a annoncé en 1990 l'inscription officielle de l'EE dans le projet éducatif.

Le quatrième répondant, **Eric Richard**, du service éducatif du Centre de la Montage au Parc du Mont Royal à Montréal est un praticien de terrain, il intervient en milieu non formel. Ce qui a retenu son attention c'est l'idée d'un espace réflexif, le fait de démythifier la recherche et de favoriser le transfert des savoirs locaux. Pour lui c'est bien dans l'espace réflexif qu'on doit définir un objet de recherche et il faut « *aller magasiner des chercheurs* ».

Troisième table-ronde : La communauté d'apprentissage : une stratégie socio-constructiviste et émancipatrice.

La première intervention de **Robert Cadotte**, de l'Université du Québec à Montréal, intitulée « **Changer le monde avec un groupe d'étudiants** », relate l'histoire d'un travail en projet avec des étudiants remontant à 1976 (qui lui a permis d'être congédié deux fois par l'UQAM). Les présupposés idéologiques de l'équipe enseignante étaient affichés comme projet de transformation sociale (l'école n'est pas neutre, la recherche de valeurs alternatives pacifistes, la revendication des droits collectifs). Il s'agissait de combler les manques des étudiants, d'organiser des séminaires de lecture, des ateliers de culture générale et de mener un gros projet pendant un trimestre et des petits projets par équipes de deux ou trois personnes (comme par exemple la réalisation d'un cahier pédagogique pour adapter l'école primaire à une ville minière)

La seconde intervention de **Thérèse Laferrière**, de l'Université Laval à Québec, intitulée « **La communauté d'apprentissage, un environnement parmi d'autres ?** », explique la mise en réseau d'écoles de petits villages (réseau EER : écoles éloignées en réseau) dans le but de briser

l'isolement social et de respecter l'égalité des chances en développant une co-élaboration de connaissances (Ann Brown – 1997). A partir de 1995, les réseaux électroniques ont été le support du travail de ces réseaux d'apprentissage. Trois caractéristiques des communautés d'apprenants : l'attention à l'autre (caring – Noddings), le dialogue (discours oral et écrit), l'entraide (coopération, collaboration). Ces communautés sont interreliées (réseau Iscol : www.iscol.org et réseau Mieux vivre ensemble : www.mve.qc.ca) et élaborent des connaissances par :

- une approche centrée sur les idées plutôt que sur l'enfant, l'élève, l'étudiant
- un processus clé : l'amélioration des idées (aller au-delà des savoirs de la communauté, enseignant inclus ; avoir une problématique commune de compréhension du monde ; faire ensemble ce qui ne pourrait être fait seul)
- une démarche d'analyse : questionner, nuancer, douter, exprimer une opinion, manifester un désaccord, reproduire de l'information, utiliser une référence...

La troisième intervention de **Lorraine Savoie-Zajc**, de l'université du Québec en Outaouais, intitulée « **Soutenir l'émergence des communautés d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement** », distingue la communauté de pratique des enseignants (un ensemble de règles implicites et explicites sur les pratiques, en lien avec la culture scolaire) et la communauté d'apprentissage (liée à la présence d'un projet). Une recherche-action est engagée avec Marta Anadon et Serge Desgagné dans laquelle les enseignants du secondaire ont la possibilité de s'engager (16 personnes), celle-ci étant vue comme un soutien à l'émergence d'une communauté d'apprentissage. Les défis pointés sont :

- « être en projet » est souvent confondu avec « faire un projet »
- se situer dans un mode d'échange et d'ouverture à l'autre c'est accepter de se questionner, de s'observer et en même temps accepter de recevoir un feedback menaçant
- être prêt à se remettre en question pour évoluer

Mais c'est aussi :

- la découverte d'une richesse collective (on se côtoie depuis des années sans avoir pris le temps de se parler...)
- un bénéfice certain

Reste que tout le monde ne peut peut-être pas fonctionner comme cela, que ce qui se fait ne se transfère pas automatiquement et que c'est un processus lent

Et, comme le dit Andy Hardgraves, jusqu'où peut-on aller sans devenir une « secte » (point de salut hors de..., mouvements exclusifs)

La quatrième intervention de **Ricardo Zuñiga**, de l'école de travail social, université de Montréal, intitulée « **A la recherche des communautés d'apprentissage : la recherche-action participative** », alerte sur la participation vue comme une incantation et fait un appel à la vigilance pour distinguer une participation mitigée, guidée, qui est fréquente d'une participation radicale et authentique où la communauté est impliquée à toutes les étapes. Différentes questions sont abordées :

- celle de l'égalité et de la hiérarchie : peut-on avoir une participation égalitaire ? Faisant référence à la critique cinglante de Godbout (qui y voit une dérive politique), il pense que les différences réelles de pouvoir doivent être d'abord connues pour s'efforcer ensuite de les surmonter.
- celle du rapport sémantique : recherche-action ou action-research ? lequel mène le bal ?

Un grand pas dans la recherche-action participative est la reconnaissance de la dimension politique de toute action de changement social qu'elle a facilité en l'introduisant dans le discours méthodologique : la politique ne peut pas rester comme le non-dit honteux de l'action sociale.

Un vœu : que nous apprenions à estimer autant les scientifiques (la démonstration) que les politiques (la démocratie).

Le premier répondant, **Charles Caouette**, du département de psychologie, UQAM, voit la recherche-action comme une façon de trouver avec ceux qui découvrent, avec les artisans qui sont les vrais créateurs : elle est constitutive et constituante mais non reconnue, c'est une recherche « sur le côté », un peu comme si c'était un loisir. Il voit plutôt l'innovation comme un processus de destruction créatrice et non pas d'accommodation de l'institué en place : innover c'est cesser de vivre des contradictions internes et accepter de vivre des conflits externes, cela oblige à une démarche critique donc nous devenons des gens dangereux et nos recherches sont à cacher (pas seulement face aux institutions mais face aux syndicats, aux associations professionnelles...). L'école est le statu-quo le plus mobile qui soit ! Nous devons nous départir de la culture universitaire et réapprendre à parler comme tout le monde. Il faut « prendre son envol, mais d'abord sortir de la cage ! » c'est-à-dire créer la recherche, en faire partie. Avoir la foi, c'est croire en ce qu'on fait, de ce point de vue, on devient des sectes, des gens qui sont sûrs d'être en recherche.

La seconde répondante, **Liliane Dionne**, de l'université de Sherbrooke, Québec, a un regard sur les interventions à l'aide de deux lunettes :

- celles de formatrice de maîtres : elle voit alors dans les paroles de M.Cadotte un processus de mise en œuvre d'une pédagogie libertaire, et dans celles de M.Zuñiga les obstacles au partenariat liés aux rapports de pouvoir.
- celles de chercheuse : comment créer des éléments d'apprentissage ?

Elle se réfère à la définition d'Argyris et Schön : « Une organisation apprenante se distingue lorsque des membres agissent en tant qu'agents de changement en modifiant les normes de fonctionnement de l'organisation ou en y intégrant des résultats de recherches ». Pour parvenir à la collaboration il est nécessaire de :

- clarifier sa vision personnelle
- développer une vision partagée
- ouvrir un espace de dialogue authentique
- s'ouvrir à une relation de réciprocité d'apprentissage mutuel (Labelle)

Elle cite Taillefer (2004) : « une éducation où l'harmonie sociale, la collaboration et le respect de la nature logeront à l'enseigne du cœur et de l'action »

Le troisième répondant, **Alain Dunberry**, de l'UQAM, pense que les enseignants sont désappropriés de leurs fonctions (par le ministère, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs...) et que la communauté d'apprentissage est un moyen de refaire le processus d'appropriation locale (répondre par exemple à la question : et si on vous la donnait cette école, qu'est-ce que vous feriez pour l'améliorer ?). Un terreau fertile existe, beaucoup de choses existent pour bâtir : les pratiques réflexives, la valorisation de l'environnement, la logique de mobilisation sociale, d'entraide, de formation conscientisante (Freire qui revient), d'empowerment et même au niveau des grandes bureaucraties : les décentralisations, la sollicitation de participation... Mais est-ce que toutes les communautés d'apprentissage sont nécessairement émancipatrices ? Nous devons nous référer aux mises en garde de R. Zuñiga, nous risquons de masquer les carences des Etats, la vigilance s'impose.

Le quatrième répondant, **Roger Guillemette**, de l'Université du Québec à Chicoutimi, pose deux postulats de départ :

- plus une personne est capable de tirer parti de son expérience, plus elle est capable d'innover
- plus une organisation est capable de tirer parti de son expérience, plus elle est apte à poursuivre son développement et à innover

Il faut faire de l'école une organisation apprenante en mesure d'analyser et d'anticiper le changement. Il s'agit « d'inspirer » et non pas de donner des recettes.

Les caractéristiques sont la curiosité intellectuelle, la collaboration, l'authenticité, la responsabilité, et il y a probablement un lien entre le partenariat et la communauté d'apprentissage : on apprend à devenir partenaire. On parle maintenant de compétences collectives. Quatre compétences sont nécessaires pour une communauté d'apprentissage :

- un savoir élaborer des représentations et les partager
- un savoir communiquer
- un savoir coopérer
- un savoir apprendre collectivement de l'expérience

La communauté d'apprentissage est une stratégie et la meilleure organisation apprenante devrait être l'école. Or si les adultes ne vivent pas la communauté d'apprentissage, il y a peu de chances pour que les jeunes la vivent. Il faut leur « faire goûter » ce que ça peut donner. Nos savoirs peuvent nous enfermer, être notre prison mentale.

Débat général

- Nous ne sommes pas seulement entre êtres humains, mais aussi avec le monde : attention aux communautés virtuelles hors du milieu de vie ! Il nous faut poser des questions comme celle de l'émancipation au détriment des systèmes qui nous supportent ou de la finitude des êtres humains sur la terre.
- Il ne faudrait pas standardiser une pratique qui apparaît prometteuse : il est important de l'entendre comme une stratégie cadre, des principes pour éclairer des choix. Ce n'est pas seulement une pertinence d'action mais un mieux-être, la recherche d'une qualité d'être comme personne et d'être collectivement. Mais les intentions sont diverses, les origines sont diverses et nous devons saisir les dérives, garder un regard critique sur les glissements possibles (sectes, marketing...), chercher à déceler son caractère émancipateur (est-ce que la communauté d'apprentissage est axée sur les besoins des personnes, sur le contenu ?)
- Si la communauté d'apprentissage n'est pas une secte elle a quand même besoin d'un gourou ! pour répandre la bonne nouvelle que ça existe : le discours est un peu emprisonné dans la cage de la recherche et des sciences de l'éducation ! Comment faire pour intéresser les gens à ce concept de communauté d'apprentissage.
- Les raisons fondamentales de l'existence de ce concept c'est la mise en dialogue

Synthèse à plusieurs voix

Yves Girault (Muséum Histoire Naturelle de Paris) retient trois idées fortes :

- Au niveau épistémologique, un obstacle : nous n'avons pas du tout parlé d'environnement or nous n'avons pas tous les mêmes représentations (l'environnement : espace physique, l'environnement : construit social), les mêmes rapports à la nature (mots-clés : milieu, technique, société). Nous devons nous poser les problèmes de valeurs et de représentations du monde.
- Au niveau des méthodes et de la participation, des remarques : Schön a été cité plusieurs fois, un fort courant axé sur la résolution de problèmes, un engagement politique derrière, la question du rapport savoir/pouvoir (J.E. Bidou, R. Zuñiga), aussi la question de la cohérence des discours (Y. Bruxelles). Ces colloques sont-ils vraiment différents des autres discours ? On a parlé des histoires de vie (S. Desgagné) de la reconstruction de l'identité, et plutôt d'une recherche de développement des acteurs. On va vers la reconnaissance épistémologique des acteurs, les savoirs des acteurs rentrent à l'université, ce sont de nouvelles données. Il est certainement intéressant en ERE de valoriser les problèmes mais pas l'environnement

problème, l'environnement critique sociale. Comment valoriser ces projets, les généraliser sans les dénaturer (c'est l'importante question des mallettes pédagogiques)

- Au niveau de la recherche participative : elle peut émanciper les participants, mais elle demande beaucoup de temps et pose un problème d'argent : Qui va les financer ?

Diane Pruneau (Université de Moncton, Nouveau Brunswick) retient que le changement est au cœur de l'ERE, il s'agit de « savoir devenir » pour développer un « savoir changer » : se changer soi pour changer ce qu'il y a autour. Cela demande des efforts, c'est difficile : il faut créer des « communautés de changement ». La pensée critique, réflexive est essentielle : quelle est la place de la pensée créative dans l'ERE : il faut des « communautés de création ».

Barbara Bader (Université Laval, Québec) retient des éléments de réflexion, de liens entre l'éducation aux sciences et l'ERE avec des idées-clés :

- la technicisation de notre rapport au vivant : risques, incertitudes, indétermination, les sciences ne répondent plus aux attentes donc des choses sont à changer dans la façon de faire les sciences
- le contexte environnemental : c'est la représentation des sciences objectives désincarnées : il faut enseigner les sciences autrement, regarder de près nos manières de parler. Il s'agit de décoder le pouvoir qu'on attribue aux sciences dans nos discours, c'est une piste de recherche intéressante. Quand on dit dialogue des savoirs, ce n'est pas dans le vide cette idée de déhiérarchiser les savoirs
- attention à ne pas réifier les savoirs, il faut les associer à des gens qui les portent, à un engagement éthique, sinon on risque un dialogue de sourds
- une position optimiste : les politiciens, les poètes auraient des choses à dire (Isabelle Stengers est inspirante dans un récent article sur le développement durable). Les chercheurs doivent faire des recherches de manière plus solidaire, collégiale, responsable.
- Il y a une diversité de possibles, le chercheur ne doit pas s'enfermer dans son paradigme, il faut être plus modestes, plus nuancés, plus prudents : les savoirs sont intéressants mais en lien avec un contexte particulier

Isabel Orellana (UQAM) identifie les liens entre le thème général du congrès de l'ACFAS sur le croisement des savoirs et notre souci propre en ERE. Notre contexte est de plus en plus complexe et change continuellement. Nous devons donc construire ou reconstruire la trame complexe qui nous lie à l'environnement, nous questionner sur « c'est quoi l'environnement » sachant qu'il y a une diversité de représentations (cf. la typologie de Lucie Sauvé), affirmer que l'environnement est un objet complexe, pluriel, difficile à saisir. Ce regard complexe remet en question la pensée objective, morcelée et s'ouvre aux dimensions affective, émotive, éthique, morale. Le savoir est différent des connaissances, il intègre les attitudes, les conduites, les valeurs et le savoir-agir. Nous devons rapprocher ces différents filtres, les mettre en synergie pour un regard et un agir plus pertinents, un agir ensemble dans des contextes ayant des spécificités, vers la construction du plus-être pas seulement comme humain mais collectivement. Si on intègre ce regard complexe, nécessairement on touche à la dimension politique, on met en question un système de pensée établi, ce qui implique de déconstruire pour reconstruire. Ce parcours de l'émancipation a des liens avec l'ERE.

Lucie Sauvé (UQAM) reconnaît que les différents travaux du colloque n'ont pas forcément été traités en relation avec l'ERE, mais y repère beaucoup de pertinences et développe un argumentaire pour le croisement des savoirs :

- un argumentaire épistémologique : comme cela vient d'être fait par rapport à la complexité du rapport à l'environnement
- un argumentaire éthique : l'environnement objet partagé, politique

- un argumentaire stratégique : nous sommes bien placés pour mettre en commun nos capacités, nos talents dans un souci d'efficacité
- un argumentaire ontologique : non seulement pour une meilleure compréhension et une meilleure réussite mais aussi comme creuset de développement des personnes, des groupes sociaux

Ce qui amène à soutenir la pertinence d'une approche participative à laquelle contribuent les communautés d'apprentissage. Mais, oui, il pourrait y avoir quelque chose de naïf dans l'adoption de cette approche (écueils, leurres, manipulation...)

Pourtant ce sont des approches d'espoir et l'espoir est différent de la foi, c'est autre chose, c'est une force d'autonomie qui permet de prendre son espace de liberté. Nous devons construire l'espoir sans naïveté, c'est une approche à la lucidité.

Remise de prix (travaux de recherche en cours : communication par affiches)

- Prix ADES : **Carine Villemagne**, UQAM, doctorat en éducation, « L'ERE en milieu communautaire urbain. Une étude de cas collaborative »
- Prix de la Chaire de Recherche de l'UQAM :
 - 1^{er} prix : **Vincent Valentine**, UQAM, doctorat en éducation, « Le courant environnemental en éducation musicale et le programme de formation de l'école québécoise »
 - 2^{ème} prix : **Marianne Cormier**, Université de Moncton, Nouveau Brunswick, doctorat en éducation, « Une approche 'langue et sciences' efficace en ERE »
 - Mention : **Marie Saint-Arnaud**, UQAM, doctorat en sciences de l'environnement, « Contribution à la définition d'une foresterie amérindienne. Une recherche participative réalisée en collaboration avec la communauté des Anicinapath de Kitcisakik »
 - Mention : **Patrick Charland**, UQAM, doctorat en éducation, « Enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie au secondaire en ERE : convergences et divergences »
- Prix Lucie Samsom-Turcotte (faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec)
 - pour son doctorat (2002) : **Isabel Orellana**, « La communauté d'apprentissage en ERE : fondements, dynamiques et enjeux ».
 - pour sa maîtrise (2001) : **Tom Berryman**, « Eco-ontogénèse et éducation : Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en ERE durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence ».

REPÈRES :

ARENDR Hannah
BROWN Ann
BUBER Martin
CALVINO Italo
FREIRE Paulo
HABERMAS Jürgen
HARDGRAVES Andy
LABELLE marie
MORIN Edgar
PINEAU Gaston
SCHÖN
SIBONY Daniel

Réseau Iscol : www.iscol.org

Réseau Mieux vivre ensemble : www.mve.qc.ca

Projet EDAMAZ* : <http://www.unites.uqam.ca/EDAMAZ/>

*en espagnol

POUR EN SAVOIR PLUS :

LE SITE DE L'UQAM <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM>

LE SITE DE L'ACFAS <http://www.acfas.ca>

LE SITE DE L'AQPERE <http://www.aqpere.qc.ca>

MOTS CLÉS :

communauté d'apprentissage
co-construction de savoirs
formation de formateurs
sciences et éducation à l'environnement
recherche participative

DOCUMENT EN TÉLÉCHARGEMENT LIBRE SUR L'ESPACE INTERNET DU PÔLE NATIONAL DE RESSOURCES EN
ÉDUCATION A L'ENVIRONNEMENT VERS UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

Carrefour de la canaude 79360 Villiers en bois
mail : contact@pole-education6environnement.org

TEL : 05 49 09 64 92 / 05 49 01 64 42 FAX : 05 49 09 68 95
<http://www.pole-education-environnement.org>