

Le milieu de vie comme point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement : réalité ou chimère ?

Carine Villemagne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/4206>

DOI : 10.4000/ere.4206

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Carine Villemagne, « Le milieu de vie comme point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement : réalité ou chimère ? », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 5 | 2005, mis en ligne le 20 novembre 2005, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/4206> ; DOI : 10.4000/ere.4206

Ce document a été généré automatiquement le 21 février 2020.

Le milieu de vie comme point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement : réalité ou chimère ?

Carine Villemagne

- 1 Nos sociétés occidentales sont aujourd'hui qualifiées de « postmodernes ». Pour Finger et Asun (2001, p. 114), cette postmodernité est caractérisée par un « phénomène d'érosion culturelle et sociale » et se traduit par une personnalisation à l'extrême, par un culte de la diversité (ethnique, spirituelle) et repose encore et toujours sur une croyance dans le progrès, la science et la technologie (Boivert, 1996, dans Anonyme, 2003). Les individus n'appartiendraient plus à des communautés ancrées sur un territoire, mais à des « tribus » décontextualisées, basées sur un ensemble de signes emblématiques et sur un langage propre permettant de se démarquer et de se différencier (d'après Maffesoli, dans Marouf, 1995, p. 17). En milieu urbain, le citoyen devient anonyme ou chercherait à le devenir. Ces relations seraient superficielles et éphémères, ce qui pour Chalas (2000) serait un mode de vie recherché. Le seul et unique point d'ancrage de l'homme urbain serait alors son logement, traversé de multiples flux de matières et d'informations (Blanquart, 1997 ; Chalas, 2000). Certains auteurs semblent encourager une telle évolution, perçue comme inexorable, voire désirable. Cette dernière met à mal l'ancrage territorial des personnes et la conception selon laquelle le territoire est « le milieu de vie, de pensée et d'action dans lequel et grâce auquel un individu ou un groupe se reconnaît, dote de sens ce qui l'entoure, et se dote lui-même de sens, met en route un processus identificatoire et identitaire » (Barou, 1990, in Tizon, 1996, p. 21).
- 2 Cette perte de sens du territoire et d'ancrage territorial semble pourtant loin de refléter un phénomène généralisé. Il nous apparaît alors important d'explorer d'abord les diverses « pratiques d'habiter » (Chalas, 2000) des individus et des groupes sociaux en milieu urbain avant d'en arriver à de telles conclusions. Ce rapide survol des

« pratiques d'habiter » nous permettra ensuite d'amorcer une réflexion sur ce que l'on entend par milieu de vie, comme point d'ancrage d'activités d'éducation relative à l'environnement. Nous discuterons ensuite de quelques caractéristiques clés d'activités d'éducation relative à l'environnement s'appuyant sur le milieu de vie qui sont développées dans le cadre spécifique du Programme Éco-quartier de Montréal¹. Une telle exploration prend appui sur une thèse de doctorat en cours visant entre autres l'analyse d'activités d'éducation relative à l'environnement développées en contexte non formel par des groupes communautaires (O.S.B.L.)² en charge du Programme Éco-quartier, et intervenant auprès des habitants d'une grande ville nord-américaine, Montréal.

Diverses « pratiques d'habiter »

- 3 Fischer (1992) et Moser (2003) distinguent différents niveaux de territoire dont les caractéristiques spatiales, sociales et temporelles influencent le rapport au lieu, le sens du lieu, le sentiment d'appartenance et la construction de l'identité. La proximité de l'individu par rapport aux composantes du territoire conditionne notamment sa proximité avec différentes problématiques environnementales (Comolet, 1991 ; David et Ducret, 1998 ; Moser, 2003). Par exemple, au niveau de son micro-environnement (son habitat, son domicile, le milieu de vie), les problématiques de bruit, d'espaces verts, de propreté, d'aménagement sont souvent considérées comme les plus préoccupantes pour la personne (David et Ducret, 1998). De Radkowski (2002) identifie aussi un micro-environnement qu'il qualifie d'habitat-centre ou résidence. Cet habitat-centre non limité à l'espace clos du logis correspondrait davantage à l'espace social (De Radkowski, 2002) et habité de l'individu où se tisse un ensemble de relations au milieu rendues possibles par la relative proximité aux choses et aux êtres. Il identifie également un second niveau d'environnement plus englobant celui de l'habitat-milieu ou œkoumène³.
- 4 Chalas (2000) tente d'aller plus loin que l'identification de plusieurs échelles d'environnement. Il propose de caractériser le rapport au territoire, et plus particulièrement à la ville, des personnes et leurs manières d'habiter celui-ci en identifiant diverses « pratiques d'habiter ». Ces dernières traduisent diverses relations à la ville de ses habitants, relations fondées en particulier sur l'imaginaire, le vécu, l'appropriation, l'appartenance à un espace, le lien social. Sept figures majeures de l'habiter ont été mises en évidence par l'auteur. Nous en faisons ici une brève synthèse (Chalas, 2000, p. 33-46) : 1) La ville peut d'abord être perçue par le citoyen comme un espace uniforme, non différencié, anonyme, sans spécificité. 2) La ville peut parfois être porteuse d'une mémoire rurale. Pour l'individu, elle peut alimenter un imaginaire nostalgique, être associée au village ou à la campagne. 3) La ville peut être ensuite appréhendée selon son cadre bâti en particulier à travers la notion de quartier. La verticalité de la ville, son étalement spatial et ses éléments de différenciation sont utilisés pour l'appréhender. 4) La ville peut également être constituée par une hiérarchie de quartiers définis par sa population et son cadre bâti. La figure de la ville émergente est une osmose entre le social et le construit. 5) La ville peut être définie en fonction d'une socialité vécue ou désirée. Cette socialité est celle de la vie quotidienne qui permet à l'individu de développer son identité, de se situer dans un groupe. Cette socialité fonde l'essentiel de la qualité de vie. 6) La ville peut être appréciée du point de

vue de ses fonctions pratiques. C'est une quotidienneté vécue de manière très concrète en fonction des services et autres caractéristiques. 7) Enfin, la ville peut être représentée comme un casse-tête. Elle est atomisée ou satellisée par rapport à un centre urbain plus gros.

- 5 Comme nous l'avons dit précédemment, les pratiques d'habiter sont entre autres fondées sur l'imaginaire, mais aussi les expériences vécues et la complexité du réseau social. La typologie résumée met en évidence que tous les urbains ne vivent pas la ville de la même manière et qu'au-delà d'un engouement qui existerait pour l'anonymat urbain, certaines formes urbaines comme le quartier ou le milieu de vie sont des lieux possibles de socialité, de vie pratique, d'appartenance et d'identité, que les citoyens apprécient pour le sentiment de qualité de vie qu'ils procurent.
- 6 C'est la raison pour laquelle le milieu de vie peut être approprié afin d'y développer des activités d'éducation relative à l'environnement connectées à des préoccupations sociales, celles de créer du lien social. Il faut bien sûr prendre en compte l'évolution contemporaine de la société vers un pluricentrisme où « chaque sphère spécifique des activités humaines tend à sécréter son centre propre » (De Radkowski, 2002, p. 20). Une redéfinition du milieu de vie doit faire état du développement de la multi-appartenance des personnes, de la « pluralité » des identités, de la mobilité, de l'autonomie par rapport à la proximité et de l'éclatement géographique des divers aspects qui composent la vie d'un individu.

Le milieu de vie, point d'ancrage pour l'éducation relative à l'environnement

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

Des activités d'éducation relative à l'environnement développées dans le milieu de vie des citoyens

- 8 Comme nous l'avons annoncé en introduction, nous tentons maintenant de mettre en évidence (sans être exhaustive) quelques caractéristiques clés d'activités d'éducation relative à l'environnement s'appuyant sur le milieu de vie, développées dans le cadre spécifique du Programme Éco-quartier de Montréal.
- 9 À travers notre analyse des activités d'éducation relative à l'environnement réalisées dans le cadre du Programme Éco-quartier, il a été mis en évidence que l'éducation des citoyens est souvent associée à l'action locale. Des projets d'environnement sont donc utilisés comme créneau d'apprentissage. Ces projets tentent de partir des préoccupations propres aux citoyens ciblés, de générer des effets à court terme, et d'être très concrets pour les participants impliqués. Il s'agit d'associer le dire et le faire. L'environnement et les questions d'environnement sont souvent dépeints comme des réalités abstraites et complexes face auxquelles les citoyens se sentent impuissants. Il s'agit de contrer cette vision des choses et de créer un sentiment de « pouvoir faire » quelque chose, chez chaque citoyen, à sa mesure et à son échelle. Le cas de réhabilitation de ruelles⁴ à Montréal suite au constat d'insécurité de ces dernières est un exemple de projet qui, partant de préoccupations des citoyens, peut mener à des projets plus complexes qui redéfinissent la fonction même et les usages de la ruelle.
- 10 L'exploration du milieu de vie est aussi un trait caractéristique de projets d'éducation relative à l'environnement que nous avons analysés. L'organisation d'animations reposant sur des itinéraires de découverte est particulièrement adaptée si l'on souhaite que les citoyens portent un regard différent sur leur milieu de vie. C'est le cas par exemple d'ateliers d'initiation ornithologique destinés aux résidents situés à proximité d'un parc urbain. D'autres activités d'éducation relative à l'environnement peuvent aussi faire appel à une exploration personnelle et critique du milieu, où les participants à l'activité doivent repérer et argumenter des situations qu'ils jugent positives et négatives dans leur environnement immédiat.
- 11 L'amélioration de la qualité de l'environnement n'est pas forcément la seule finalité des activités d'éducation relative à l'environnement développées en milieu urbain. Dans certains quartiers de Montréal, les populations étrangères nouvellement arrivées et les personnes âgées souffrent en particulier de solitude et d'isolement. Les citoyens ignorent leurs voisins. On ne communique pas, on cohabite tout au plus dans un même espace. Ainsi, certaines activités éducatives proposées par les groupes communautaires Éco-quartier se penchent sur cette problématique, en créant un contexte favorable au lien social, c'est-à-dire à la création de relations interpersonnelles, d'une vie sociale plus riche. C'est le cas par exemple de rencontres intergénérationnelles, personnes âgées/jeunes enfants, qui sont combinées à des ateliers de confection de boîtes à fleurs destinées à embellir le milieu de vie des personnes âgées en maisons de retraite. Ces liens sociaux sont en effet nécessaires pour recréer des solidarités, pour réapprendre à vivre ensemble et développer des projets collectifs contribuant à l'amélioration de la qualité de vie et de la qualité d'être de tous.

En guise de conclusion...

- 12 Force est de reconnaître que toutes les activités d'éducation relative à l'environnement développées dans le cadre du programme Éco-quartier, ne reposent pas sur un ancrage dans le milieu de vie des citoyens.
 - 13 Toutefois la volonté des groupes communautaires Éco-quartier d'intervenir localement pour rejoindre les citoyens – chez eux – est forte, inscrivant alors certaines de leurs actions dans le courant biorégionaliste de l'éducation relative à l'environnement. Ce dernier propose de s'appuyer sur les caractéristiques notamment culturelles et écologiques d'un lieu pour réorganiser et véritablement « vivre » et donc « réhabiter » le territoire, par la reconstruction d'un sens du lieu, pour une « communauté » humaine évoluant de manière plus solidaire, plus juste et plus écologique (Nozick, 1995 ; McGinnis, 1999).
 - 14 Les groupes communautaires Éco-quartier, font aussi face à des enjeux multiples de participation, d'engagement et d'*empowerment* des adultes qui habitent ces milieux de vie. Pour relever ces défis, ces groupes communautaires ont réalisé un véritable « réseautage » de leur territoire d'intervention. Leur travail est basé sur le développement de partenariats avec les diverses autres organisations du territoire afin de multiplier les lieux et les moments de rencontre avec les citoyens. Il s'agit de faire émerger des projets répondant à des problématiques vécues dans leur milieu de vie ou encore de les faire s'engager dans des activités impulsées par les groupes communautaires Éco-quartier. La mission des groupes communautaires Éco-quartier est donc double : ils assument une mission d'éducation relative à l'environnement que nous croyons étroitement connectée à une mission d'éducation communautaire, c'est-à-dire une éducation avec/par la communauté qui met l'accent sur le développement d'une conscience critique et d'un pouvoir d'action des individus et des groupes sociaux, dans une perspective de transformation sociale et d'amélioration de la qualité de vie des communautés en jeu.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Anonyme. (2003). *À l'heure du postmodernisme*. Consulté le 12 juin 2003 sur <http://membres.lycos.fr/vigno/p-modern2.htm>.
- Blanquart, P. (1997). *Une histoire de la ville. Repenser la société*. Paris : La Découverte. Chalas, Y. (2000). *L'invention de la ville*. Paris : Anthropos.
- Comolet, A. (1991). L'environnement au risque d'une définition. *L'information géographique*, 55(3), 109-112 et 116.
- David, J. et Ducret, B. (1998). Environnement, représentations et géographie. *L'information géographique*, 2, 85-91.

- De Radkowski, G.H. (2002). *Anthropologie de l'habiter. Vers le nomadisme*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Finger, M. et Asun, J.M. (2001). *Adult Education at the Crossroads. Learning our Way Out*. Londres : Zed Books.
- Fischer, G.N. (1992). *Psychologie sociale de l'environnement*. Toulouse : Privat / Bo-Pré. Marouf, N. (1995). *Identité – Communauté*. Paris : L'Harmattan.
- McGinnis, V. (1999). *Bioregionalism*. Londres / New York : Routledge.
- Moser, G. (2003). Questionner, analyser et améliorer les relations à l'environnement. Dans Moser, G. et Weiss, K. (dir.), *Espaces de vie. Aspects de la relation Homme-Environnement* (p. 11-42). Paris : Armand Colin.
- Nozick, M. (1995). *Entre nous. Rebâtir nos communautés*. Montréal : Écosociété.
- Tizon, P. (1996). Qu'est-ce que le territoire ? Dans Di Méo, G. (dir.), *Les territoires du quotidien* (p. 17-34). Paris : L'Harmattan.
- Ville de Montréal. (2001). *Le Programme d'action environnementale de Montréal Éco-quartier : bilan 2000*. Montréal : Ville de Montréal.
- Villemagne, C. (2002). *Le Programme d'action environnementale Éco-quartier : propositions pour l'élaboration d'un cadre conceptuel et théorique*. Montréal : Ville de Montréal et Groupe ERE-UQAM.

NOTES

1. Le Programme d'action environnementale Éco-quartier dit « Programme Éco-quartier » est né en 1995 d'une volonté politique de la Ville de Montréal (Québec). Ce programme, confié à des groupes communautaires locaux, a pour mission de « promouvoir l'écocivisme dans les habitudes de vie des Montréalais en vue d'améliorer leur milieu de vie par des actions environnementales ciblées » (Ville de Montréal, 2001). Une programmation annuelle d'activités est réalisée pour, par et avec les résidents montréalais selon quatre volets d'intervention ciblés : le volet « Propreté », le volet « Réduction, Réemploi, Recyclage », le volet « Nature en ville » et le volet « Embellissement ».
2. Les groupes communautaires (ou O.S.B.L. – organismes sans but lucratif) responsables du Programme Éco-quartier sont l'équivalent d'associations ou encore d'A.S.B.L.
3. Habitat-milieu ou œkoumène : « partie de la terre occupée par l'humanité ».
4. La ruelle est située à l'arrière des habitations. Elle est commune à deux rangées de maisons. Par le passé, elle servait d'entrée aux domestiques et sert encore aujourd'hui aux livraisons d'huile à chauffage ou de bois, par exemple.

AUTEUR

CARINE VILLEMAGNE

Membre de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement (Université du Québec à Montréal) où elle est impliquée dans plusieurs projets de recherche, elle explore également la problématique de l'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain dans le cadre d'une recherche doctorale réalisée en cotutelle sous la direction de Lucie Sauvé (UQAM) et de Gaston Pineau (Tours, Rennes 2). Depuis janvier 2006, elle est professeure en éducation des adultes à l'Université de Sherbrooke (Québec).